

**HET LIJKT
SIMPEL**

**EN
DAT IS HET OOK**

Loesje

POSTBUS 1045
6801 BA ARNHEM

Autigym of

Een auti in de gym!

Een onderzoek naar manieren om leerlingen met a.s.s. tijdens de les bewegingsonderwijs taakgericht met de groep te laten meedoen.

Door: Andy van den Berg.
Studentnr.: 2105754.

Inhoud.

| | |
|--|----|
| Samenvatting. | 3 |
| Waar het begon. | 5 |
| Schoolloopbaan van 1980 tot nu. | 5 |
| Waarom dit onderzoek? | 6 |
| Opbrengst. | 8 |
| Hoofdstuk 1. | |
| 1.1 Aanleiding van het onderzoek. | 10 |
| 1.2 Uitleg van de huidige situatie. | 10 |
| 1.3 Onderzoeksvraag. | 11 |
| 1.4 Uitleg van de gewenste situatie. | 12 |
| 1.5 De huidige situatie binnen het vak bewegingsonderwijs. | 13 |
| Maximale opbrengst. | 14 |
| Hoofdstuk 2. Theoretisch kader. | 15 |
| Hoofdstuk 3. Onderzoeksmethodologie. | 21 |
| 3.1 Inleiding. | 21 |
| 3.2 Het onderzoek. | 21 |
| 3.3 De opzet van het onderzoek. | |
| 3.3.1 Algemene opzet. | 21 |
| 3.3.2 De lessen bewegingsonderwijs. | 22 |
| 3.3.3 De uitgekozen leerlingen met a.s.s. | 23 |
| 3.4 Observatie. | 23 |
| 3.5 Data verzamelen. | 24 |
| 3.6 Wie is er ook nog bij betrokken. | 24 |
| 3.7 De specifieke maatregelen | 24 |
| 3.8 De eindobservatie. | 27 |
| Hoofdstuk 4. Dataverzameling. | 28 |
| 4.1. De eerste observatie (0 meting). | 28 |
| 4.2 De 2 ^e meting (tijdsteekeproef) | 29 |
| 4.3 Resultaten van het vergelijken van de 2 observaties. | 30 |

| | |
|---|----|
| Hoofdstuk 5. Conclusies van het onderzoek. | 35 |
| 5.1 Conclusies uit het onderzoek. | 35 |
| 5.2 De specifieke maatregelen op het gebied van tijd, ruimte en activiteit. | 38 |
| 5.3 Conclusie uit het onderzoek n.a.v. de theorie. | 39 |
| 5.4 Antwoord op mijn onderzoeksvraag. | 40 |
| Hoofdstuk 6. Evaluatie van het onderzoek. | 42 |
| 6.1 Mijn ervaring t.a.v. het onderzoek. | 42 |
| 6.2 De betekenis van het onderzoek persoonlijk | 43 |
| 6.3 Reflectie op het onderzoek. | 44 |
| Inclusie; uitgaan van mogelijkheden of onmogelijkheden. | 46 |
| Literatuurlijst. | 48 |
| Bijlage 1. Tijdsteekproef formulier | 49 |
| Bijlage 2. Foto bewegingsarrangement. | 50 |
| Bijlage 3. Voorbeelden kaartjes voor het planbord. | 51 |
| Bijlage 4. Resultaten 1 ^e meting in grafieken per leerling. | 52 |
| Bijlage 5. Resultaten van de 2 ^e meting uitgezet in grafieken per leerling | 55 |

Samenvatting van het onderzoek.

*Two roads diverged in a wood, and I-
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.*

Robert Frost – Mountain interval. (fragment uit het gedicht The road not taken).

Dit bovenstaande fragment geeft een goede beschrijving van autisme. Tegenwoordig spreekt men niet meer van autisme maar van a.s.s. (autisme spectrum stoornis), omdat autisme, door de vele vormen waarin het zich uit, als term tekort schoot.

De Bruin (2005) geeft aan dat de informatie die via alle zintuigen binnenkomt bij leerlingen met a.s.s losse puzzelstukjes zijn. Echter, het duurt even voordat al deze losse puzzelstukjes de complete puzzel zijn geworden waardoor de samenhang duidelijk wordt. In het onderwijs wordt, door het bieden van heel veel structuur (veelal visueel), leerlingen met a.s.s geholpen om de samenhang duidelijk te maken.

Binnen het bewegingsonderwijs is het voornaamste probleem bij leerlingen met a.s.s. een verminderde taakgerichtheid en/of storend gedrag. Vaak zijn leerlingen met a.s.s. niet in staat om met de groepslessen bewegingsonderwijs mee te doen. Autigym (een zeer gestructureerde vorm van bewegingsonderwijs in een klein groepje van maximaal 6 leerlingen) is dan vaak de oplossing.

Binnen de lessen bewegingsonderwijs worden geen specifieke maatregelen op het gebied van structuur bieden gebruikt voor leerlingen met a.s.s. Het onderzoek richt zich op het gebruiken van specifieke maatregelen op het gebied van tijd, ruimte en activiteit waardoor de leerlingen met a.s.s., taakgerichter en dus ook intensiever gaan bewegen tijdens de groepslessen.

Belangrijke bronnen voor dit onderzoek zijn "Geeft me de vijf", C. de Bruin (2005), "Wijzer onderwijs – Autisme" van de CED groep (2006), "Autigym", I. Ott (2006).

Deze boeken geven naast een flink stuk theorie over autisme ook veel praktische tips.

"Een echt mens", G. Gerland (2005) beschrijft de wereld zoals de schrijfster (met a.s.s.) deze ervaart vanaf haar vroegste kindertijd tot volwassene.

Het onderzoek vindt plaats op een z.m.l.k. (zeer moeilijk lerende kinderen) school met 6 gediagnosticeerde leerlingen. Tijdens een gymles zonder specifieke maatregelen wordt door gebruik te maken van het tijdsteekproef formulier

taakgerichtheid een 0-meting gedaan. Vervolgens wordt minimaal 8 keer gebruik gemaakt van visuele ondersteuning op het gebied van tijd, ruimte en activiteit tijdens de les. De lessen zijn toestellessen. Na deze lessen wordt nogmaals een meting gedaan met het tijdsteekproef formulier. Beide metingen worden met elkaar vergeleken.

Na het vergelijken van de metingen bleek dat de taakgerichtheid van de 6 leerlingen van 25% taakgericht bezig zijn was opgelopen tot gemiddeld 75%. Omgerekend in lestijd (het tijdsteekproef formulier observeert gedurende 20 minuten) is er een omslag waar te nemen van 5 minuten taakgericht bezig zijn naar 15 minuten taakgericht bezig zijn. De lessen werden door deze verbeterde taakgerichtheid veel intensiever voor deze leerlingen.

De specifieke maatregelen richten zich voornamelijk op de visuele ondersteuning van de volgende drie gebieden;

Tijd – hoe lang moet ik iets doen.

Ruimte – waar moet ik naar toe na de oefening

Activiteit – wat moet ik doen.

Kinderen met a.s.s. hebben ook problemen hebben met de centrale coherentie (het geheel overzien) en executieve functies (plannen en organiseren). Daardoor werd gebruik gemaakt van een planbord waar naast de foto van de leerling ook de volgorde van de onderdelen van de les visueel werden ondersteund.

De toepasbaarheid van de visuele ondersteuning is groot. Met vrij simpele aanpassingen wordt de taakgerichtheid al veel beter. Bovendien, door gebruik te maken van zelfgemaakte foto's van toestelsituaties kan elke vakleerkracht bewegingsonderwijs zelf bepalen wat hij de leerlingen aanbied.

Door gebruik te maken van bovenstaande specifieke maatregelen kan een groot gedeelte van de leerlingen met a.s.s., taakgericht en daardoor intensief meedoen met de toestelles. Niet alle leerlingen met a.s.s zullen hier mee geholpen zijn (voor de hele zware gevallen blijft autigym de oplossing). Het grootste gedeelte zal gewoon met de groepsles mee kunnen doen en niet apart in een autigroepje. Als in de nabije toekomst het onderwijs inclusief gaat worden is dit een mogelijkheid om deze groep leerlingen ook bij de gymles te betrekken.

Waar het begon.

Schoolloopbaan van 1980 tot nu.

In 1980 net afgestudeerd aan de Pedagogische academie in Alkmaar en dan tot de conclusie komen dat de banen niet voor het oprapen liggen. Wat doe je dan? Juist, je gaat verder studeren in een vak waar je interesse ligt; bewegingsonderwijs, de akte-j opleiding (3^e graads bevoegdheid voor het vak bewegingsonderwijs).

Na drie maanden opleiding kreeg ik 5 uur bewegingsonderwijs aangeboden op een l.o.m. school (leer en opvoedings moeilijkheden) in Alkmaar. Geen ervaring op het gebied van speciaal onderwijs maar wel enthousiast en bereid om te leren.

Deze 5 uur waren de basis voor een volledige baan als vakleerkracht bewegingsonderwijs op verschillende scholen. M.l.k. (moeilijk lerende kinderen) zowel s.o (speciaal onderwijs) en v.s.o. (voortgezet speciaal onderwijs), basisscholen, z.m.o.k. (zeer moeilijk opvoedbare kinderen) en ook de openbare z.m.l.k. (zeer moeilijk lerende kinderen) in Den Helder. Het werken binnen al deze onderwijstypen was voor mij een verrijking. Ik kwam tot de conclusie dat het werken met verstandelijke gehandicapten mij de meeste voldoening gaf.

Na de (gedwongen) fusie tussen de openbare en de protestants christelijke z.m.l.k. scholen in een nieuw gevormde stichting Samenwerkingsschool voor speciaal onderwijs kwam mijn droom uit. Ik kreeg een bijna volledige baan binnen het z.m.l.k. onderwijs. Ik gaf nu bewegingsonderwijs op zowel het s.o. als het v.s.o. Stond één dag voor de klas en kon me één ochtend bezig houden met m.r.t (hierover zo meer). Verder was ik nog twee middagen werkzaam op het v.s.o. m.l.k. In Den Helder waren nu alle scholen voor speciaal onderwijs verenigd in de stichting Samenwerkingsschool.

Tijdens deze fusie kwam ik in aanraking met de m.r.t. (motorische remedial teaching). De motorische remedial teaching was voor mij de aanleiding om mijn werkwijze te herzien. Door deze cursus kreeg ik veel inzicht in de motorische ontwikkeling. Neveneffect was dat ik mij ook ging interesseren voor het schrijfonderwijs. Schrijven is volgens mij ook een vorm van bewegingsonderwijs. De m.r.t. zorgt ook voor een omslag binnen mijn lessen bewegingsonderwijs. Veel onderdelen uit de groeps m.r.t. (speciale gymlessen in een klein groepje van maximaal 6 tot 8 m.r.t. leerlingen) ging ik toepassen in de les. Kenmerkend voor deze

lessen zijn bewegingsarrangementen die succeservaringen en motoriekverbetering combineren. Leerlingen krijgen huiswerkprogramma's mee. Spierzwakke leerlingen zitten in de klas op een zitbal om sterker te worden.

Het ging niet meer om het kunstje aanleren maar om een passie voor bewegen te ontwikkelen. Uitgaan van mogelijkheden en geen onmogelijkheden en de leerlingen zoveel mogelijk succeservaringen meegeven. Vragenderwijs lesgeven om een fouten analyserende aanpak van de leerlingen te stimuleren (zelfs op z.m.l. niveau).

Inmiddels ben ik binnen school de deskundige op het gebied van het schrijfonderwijs geworden. Dit resulteert in een "eigen" schrijfmethode en een flink aantal kisten met materiaal om de fijne motoriek te ontwikkelen en te verbeteren.

Inmiddels begint onze dienst ambulante begeleiding te groeien en twee jaar geleden ben ik daar gestart als ambulante begeleider met als specialiteit de motoriek en dus ook de les bewegingsonderwijs en het schrijfonderwijs.

Op dit moment werk ik drie dagen per week als ambulante begeleider met ongeveer 15 leerlingen in de begeleiding en twee dagen per week als vakleerkracht bewegingsonderwijs. Een ideale combinatie, heel afwisselend, door de leerlingen in de ambulante begeleiding en toch het contact met de leerlingen van school.

Waarom dit onderzoek?

Al jarenlang ben ik kritisch t.o.v. mijn manier van lesgeven en de oefenstof (spelen en bewegingsarrangementen). Op dit moment denk ik, dat ik, een aanpak heb ontwikkeld, die aanslaat bij het merendeel van de leerlingen. Uitgaan van mogelijkheden en het hebben van succeservaringen zorgen ervoor dat ze daadwerkelijk een passie voor bewegen ontwikkelen. Het merendeel wil elke dag wel bewegen in het gymnastiek lokaal. Ook op het plein tijdens de pauzes zie je de passie voor bewegen terug.

Toch zijn er binnen elke groep nog leerlingen waarbij "de passie voor bewegen" nog beter ontwikkeld kan worden. Dit zijn de leerlingen met overgewicht en de leerlingen met een Autisme Spectrum Stoornis (a.s.s.).

De eerste groep zijn de leerlingen met overgewicht. Het probleem is dat spierzwakte (weinig kracht), wat vaak met overgewicht gepaard gaat, de intensiteit negatief beïnvloed.

Voor de voorwaardelijke sfeer (het ontbreken van kracht in combinatie met een zwaar lichaam) zorgt ervoor dat het bewegen voor deze leerlingen moeizaam gaat.

Binnen de les probeer ik zoveel mogelijk bewegingsarrangementen te gebruiken die alle leerlingen op hun eigen niveau kunnen doen.

Tijdens spel lessen wordt het spel zoveel mogelijk aangepast aan het niveau en wordt gewerkt in homogene groepen. Door deze aanpassingen probeer ik de motivatie te behouden zodat de ontwikkeling (ook al zijn het kleine stapjes) van deze leerlingen verder gaat. Voor deze groep leerlingen geldt nog meer dan voor de andere leerlingen dat de lessen plezierig moeten zijn.

Problematisch zijn een aantal leerlingen met a.s.s. (autisme spectrum stoornis).

Binnen de les bewegingsonderwijs ligt de problematiek vooral op het gebied van de taakgerichtheid. Observatie met een "timmermansoog" laat zien dat ze veel kijkgedrag vertonen, niet alle onderdelen doen, storend bezig zijn, veel doelloos rondlopen, enz. Door deze verminderde taakgerichtheid bewegen leerlingen met a.s.s. niet zo intensief als ik zou willen.

Een keus kan zijn, deze leerlingen niet met hun eigen groep te laten mee gymmen maar een anti-gymgroepje te maken van ongeveer 4 tot 6 leerlingen met a.s.s.

Ik ben hier geen voorstander van om redenen die later genoemd zullen worden en wil toch proberen om deze leerlingen taakgerichter en dus intensiever te laten bewegen tijdens de groepsles.

Door het lezen van boeken over autisme hoop ik zoveel kennis te krijgen van a.s.s. dat ik een vertaalslag kan maken naar de praktijk van het gymlokaal.

Het onderzoek wil ik uitvoeren op de school waar ik werk "de Meerpaal". Een school voor zeer moeilijk lerende kinderen te Den Helder. De school heeft 7 groepen van gemiddeld 12 leerlingen per groep. De leeftijd van de leerlingen varieert van 4 tot 12 jaar. Leerlingen met a.s.s. zijn te vinden in elke groep. De meeste zijn gediagnosticeerd en bij een aantal bestaat het vermoeden. Aan dit onderzoek wil ik alleen gediagnosticeerde leerlingen mee laten doen. Groep 1 wil ik voor dit onderzoek buiten beschouwing laten. Hier zitten leerlingen in de leeftijd van net 4 tot en met 6 jaar. Deze groep zit grotendeels op peuterniveau en het bewegingsonderwijs wordt daar veel speelser aangeboden. De keuze is gevallen op leerlingen uit groepen 2 tot en met 7. Zo heb ik verschillende leeftijden binnen dit onderzoek aangezien onze groepen grotendeels naar leeftijd zijn ingedeeld.

Als we kijken naar het bewegingsgedrag van z.m.l. kinderen dan zien we dat het een kwetsbare groep is. Zeker nu het beeldscherm (computer en/of tv.) een flink deel van

hun bewegen in beslag neemt. Ze hebben vaak minder mogelijkheden dan “normaal” begaafde leerlingen (dit blijkt uit het afnemen van het leerlingvolgsysteem bewegingsonderwijs van van Gelder en Stroes (2002). De achterstanden op het gebied van kracht, coördinatie en oog-hand coördinatie komen hier bij elke leerling naar voren t.o.v. hun leeftijd. Z.m.l.k. scores bijna altijd lager op één of meerdere gebieden. De achterstand gerekend naar hun kalenderleeftijd is vaak meer dan 2 jaar.)

Als ze willen sporten dan zal dit een aangepaste sport moeten zijn. De mogelijkheden zijn hierin beperkt omdat niet elke sport op een aangepast niveau aangeboden wordt door de sportvereniging of de Stichting Aangepaste Sporten (STAS).

Kinderen die bewegen plezierig vinden zullen de weg vinden naar deze verenigingen. Als de basis is gelegd voor bewegen dan denk ik dat, nadat de school is afgesloten (op het v.s.o. bij het bereiken van de 20 jaar) ook het sporten een plek zal blijven behouden in hun leven.

Een passie voor bewegen zorgt ervoor dat leerlingen de motivatie krijgen om te bewegen. Bewegen is leuk en goed voor je lijf! Dit zal hopelijk ook het beweeggedrag thuis positief beïnvloeden. Kinderen die thuis lekker gaan buitenspelen i.p.v. televisie kijken of computeren.

Daarom hoop ik dat dit onderzoek een praktische manier van werken oplevert om leerlingen met a.s.s. taakgerichter en dus intensiever te laten bewegen.

De praktische maatregelen moeten ten doel hebben de taakgerichtheid te verbeteren, het storende gedrag te verminderen en de leerling breder en intensiever te laten bewegen. Ook leerlingen met a.s.s. moeten een passie voor bewegen krijgen!

Opbrengst.

Ik hoop dat de opbrengst van dit onderzoek tweeledig is. Ten eerste krijg ik nog meer kennis van leerlingen met een autisme spectrum stoornis en wat de gevolgen ervan zijn voor het onderwijs. Door erover te lezen leer je de behoeften en specifieke gedragingen van deze leerlingen beter te begrijpen en ook beter te accepteren. Een leerling met a.s.s. vertoont het beweeggedrag (mindere taakgerichtheid) niet met opzet, maar uit onvermogen en onmacht.

Met deze kennis is het mogelijk om praktische specifieke maatregelen te treffen waardoor er een adequate afstemming is op de behoefte van de leerling met a.s.s. Door de grote onduidelijkheid en onvoorspelbaarheid zijn de leerlingen met a.s.s. binnen mijn lessen bewegingsonderwijs op dit moment nog een kwetsbare groep. Ik hoop dat dit onderzoek mij leert dat, door het toepassen van specifieke maatregelen, ook deze groep leerlingen plezier kan beleven aan het bewegen en het samen opdoen van bewegingservaringen. Zeker gezien de ontwikkelingen op het gebied van inclusie binnen niet onafzienbare tijd. Als het speciaal onderwijs wordt opgeheven en alle kinderen naar de basisschool gaan zullen leerlingen met a.s.s. hier de dupe van worden. Zonder aanpassingen in de les zal de taakgerichtheid gering zijn waardoor de les niet intensief is en het opdoen van bewegingservaringen beperkt is. Dit onderzoek kan handvatten opleveren om deze leerlingen, middels specifieke maatregelen, met plezier, intensief te laten bewegen binnen de les bewegingsonderwijs op de basisschool.

Een passie voor bewegen is ook voor leerlingen met a.s.s. belangrijk. Bewegen is (naast verstandig eten) een manier om overgewicht tegen te gaan. Bovendien is sporten (ook al is het aangepast sporten) een sociaal gebeuren. Sociale contacten worden tijdens het sporten en zeker na het sporten opgedaan.

Als dit onderzoek succesvol is dan stopt het hier niet bij voor mij. De weg naar een manier om leerlingen met a.s.s. op een plezierige, intensieve manier te laten bewegen niet alleen met gymnastiek maar ook met spel is nog lang. Maar de moeite waard om te belopen!

**WAT ER OOK
SPEELT
IN EEN LAND**

**LAAT HET
VOORAL DE
KINDEREN ZIJN**

Loesje

POSTBUS 1045 6801 BA ARNHEM

Hoofdstuk 1.

1.1 Aanleiding van het onderzoek.

Al 25 jaar lang ben ik werkzaam als vakleerkracht bewegingsonderwijs binnen het onderwijs aan z.m.l.k. In al die jaren heb ik heel veel ervaring heb opgedaan. Dit merk ik als ik een stagiaire van de A.L.O. (Akademie Lichamelijke Opvoeding) heb. Tijdens het bekijken en beoordelen van de door een stagiaire gegeven lessen merk je wat je in je bagage hebt. Dat betekent niet dat je er al bent. Altijd kritisch blijven, studiedagen bezoeken, (vak)literatuur lezen enz. zorgen ervoor dat de kwaliteit van je lessen nog meer verbeterd.

Vooraf de kennismaking met de motorische remedial teaching (m.r.t.) en het toepassen van de principes van de groeps m.r.t. hebben gezorgd voor een omslag in mijn manier van lesgeven. Het doel werd een passie voor bewegen te ontwikkelen uitgaande van mogelijkheden en succeservaringen. De uitdaging is om leerlingen intensief en met plezier bewegingservaringen te laten opdoen.

Op dit moment lukt dit vaak niet bij de leerlingen gediagnosticeerd met een a.s.s. (autisme spectrum stoornis) of een vermoeden van a.s.s.

1.2 Uitleg van de huidige situatie.

Zoals al eerder beschreven, het doel van mijn lessen bewegingsonderwijs is de leerlingen een passie voor bewegen bij te brengen. De “passie voor bewegen” probeer ik te bereiken door uit te gaan van mogelijkheden van leerlingen en geen onmogelijkheden en door ze zo veel mogelijk succeservaringen te geven tijdens de lessen bewegingsonderwijs.

Dit bereik je door, zeker als je kijkt naar de toestellessen, bewegingssituaties te creëren die voor iedereen toegankelijk zijn. Elke leerling kan er op zijn eigen niveau op bewegen. Zowel de technisch sterke bewegener als de zwakke bewegener. Voor beiden is de situatie een uitdaging.

Dit geeft al aan dat de lessen bewegingsonderwijs in mijn geval niet bestaan uit het aanleren van kunstjes. Het opdoen van bewegingservaringen en daar succesvol in zijn is het primaire doel. Goed observeren is een vereiste om leerlingen op maat te bedienen.

Op school werken we met de leerlijnen bewegingsonderwijs van het CED (2006) waarvan ik eigenlijk vind dat ze niet voldoen. De leerlijnen gaan uit van het kunstje aanleren (en straks ook scoren) terwijl ik meer denk vanuit de motorische voorwaarden die nodig zijn om het bewegen succesvol te maken. Als ik kijk naar de leerlingen met a.s.s., dan zie ik dat de geringe taakgerichtheid ze belemmert in hun vooruitgang op motorisch gebied. Het leerlingvolgsysteem bewegingsonderwijs van Gelder & Stroes (2002), dat ik één keer per jaar afneem bij alle leerlinge, geeft aan hoeveel de achterstand op het gebied van de kracht, coördinatie en oog- hand coördinatie (motorische voorwaarden) is, ten opzichte van de kalenderleeftijd van de leerling. Het leerlingvolgsysteem bewegingsonderwijs is de basis om leerlingen succeservaringen te laten opdoen. Het geeft mij een beeld wat de individuele leerling kan en zodoende kan ik mijn aanbod daarop afstemmen.

Op dit moment ben ik erg tevreden over mijn manier van lesgeven. Ik zie dat de meeste leerlingen graag naar gym gaan (ook wel vaker dan 2 keer per week willen bewegen), intensief bezig zijn en zichzelf ontwikkelen. Bovendien is er een plezierige sfeer tijdens de lessen. Echter, ik constateer, dat een aantal leerlingen met a.s.s (gediagnosticeerd of het vermoeden ervan) moeite heeft met de taakgerichtheid binnen de les waardoor de lessen niet zo intensief zijn als ik zou willen. Het opdoen van bewegingsituaties heeft zo minder rendement. Deze leerlingen kunnen meer succeservaringen hebben en ook gebruiken. D.m.v. dit onderzoek hoop ik ook deze leerlingen intensief te laten bewegen, veel bewegingservaringen te laten opdoen en vooral.....veel succeservaringen op bewegingsgebied te geven.

1.3 Onderzoeksvraag.

Vandaar ook dat mijn onderzoeksvraag de volgende is:

Welke specifieke maatregelen op het gebied van Tijd, Ruimte, Activiteit en Communicatie (T.R.A.C.) moet ik toepassen om leerlingen met a.s.s. (autisme spectrum stoornis) taakgerichter te laten deelnemen aan de groepsles bewegingsonderwijs?

Door een meer taakgerichte deelname aan de lessen bewegingsonderwijs, bewegen ze intensiever, doen ze meer bewegingservaringen op, hebben ze meer succeservaringen. Dit alles zal helpen om een "passie" voor bewegen te ontwikkelen. Bewegen moet leuk worden en ook leuk blijven om te doen!

1.4 Uitleg van de gewenste situatie.

De leerlingen met a.s.s. hebben binnen de klas een eigen aanpak in onze school. Er wordt veel structuur geboden in de vorm van picto of foto ondersteuning, er wordt structuur in tijd geboden d.m.v. de time-timer en de werkplek is prikkelarm. Binnen de les bewegingsonderwijs zijn er (nog) geen speciale maatregelen voor deze kinderen. Er zijn scholen waar voor leerlingen met a.s.s. autigym gegeven wordt. Dit is een zeer gestructureerde gymles voor 4 tot 6 leerlingen met a.s.s. De leerlingen volgen niet de les bewegingsonderwijs met de groep waarin ze zitten!

Mijn visie is dat leerlingen met a.s.s niet uit de groep gehaald moeten worden voor de les bewegingsonderwijs, maar dat ze met hun eigen groep moeten kunnen gymmen. Dit is de dagelijkse structuur voor deze leerlingen en ik vind niet dat je ze buiten de groep moet plaatsen in een klein groepje met "soortgenoten". Dit streven past ook in het kader van de inclusie.

Booth T. en Ainscow M. (2007) beschrijven in de "Index voor inclusie. Werken aan leren en participeren op school." hoe om te gaan met de enorme diversiteit van leerlingen. Inclusie wordt vaak geassocieerd met leerlingen met een beperking of leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Inclusie gaat echter over onderwijs aan *alle* kinderen en jongeren. Inclusie gaat ook over het verminderen van uitsluitingsmechanismen. Het gaat over het terugdringen van alle barrières in het onderwijs voor alle leerlingen.

Inclusie gaat uit van de erkenning van de verschillen van leerlingen!

Dit geldt ook voor de leerling met a.s.s. Erken dat deze leerlingen verschillen van de doorsnee leerling (als die er al is). Erken dat er barrières zijn in het onderwijs zoals bijvoorbeeld de geringe taakgerichtheid bij bewegingsonderwijs. Wat zich uit in, niet intensief bewegen, veel kijkgedrag, storend bezig zijn, enz. Maar leg je er niet bij neer.....doe er wat aan om de barrières weg te nemen en daardoor uitsluiting (door autigym groepen te starten) te voorkomen.

De notie van barrières bij het leren, moet gebruikt worden om aandacht te richten op wat er gedaan moet worden om het onderwijs voor ieder kind te verbeteren.

Door het bedenken van specifieke maatregelen op het gebied van de tijd, de ruimte, de activiteit en de communicatie (Wijzer onderwijs – autisme 2006) hoop ik te bereiken dat de taakgerichtheid verbeterd van de leerlingen met a.s.s. Door het

toepassen van de specifieke maatregelen zullen de barrières die de leerling met a.s.s. tegenkomt binnen de les bewegingsonderwijs hopelijk sterk verminderen. Dit komt terug in hoofdstuk 2: het theoretische kader.

1.5 De huidige situatie binnen het vak bewegingsonderwijs.

Op dit moment constateer ik als vakleerkracht bewegingsonderwijs dat ik niet alle leerlingen kan bereiken. Binnen de lessen bewegingsonderwijs zijn een aantal leerlingen met a.s.s. de “buitenbeentjes”. Ze vallen op door een mindere taakgerichtheid. Dit uit zich in momenten van niets doen (inactief gedrag), storend gedrag (vnl. naar andere leerlingen – plagen/pesten, luidruchtig zijn), blijven hangen in één bewegingssituatie, andere activiteiten ontwikkelen.

Voor leerlingen met a.s.s. is binnen het bewegingsonderwijs spel een te moeilijk onderdeel. Spel is te gecompliceerd, het is niet voorspelbaar, je moet samenwerken/spelen, er zijn teveel regels waar ze rekening mee moeten houden. Leerlingen met a.s.s. hebben hier de grootste problemen mee. In hoofdstuk 2 het theoretische kader wordt dit uitgelegd. Daarom beperk ik me tijdens dit onderzoek tot de lessen met toestellen.

Doordat ik tot nu toe er nog niet in geslaagd ben om voor deze groep van leerlingen een bevredigende oplossing te vinden ben ik eerst eens gaan kijken of er in de literatuur oplossingen te vinden zijn. Na het lezen van “Geef me de vijf” van Colette de Bruin en “Wijzer onderwijs – Autisme” van het CED kwam ik tot de conclusie dat specifieke maatregelen (waar ik later verder op in ga) een oplossing zou kunnen zijn. Het lezen van “Autigym” van Ingrid Ott van z.m.l.k. school de Alk gaf me veel inzicht in de praktische uitwerking van autigym. Echter in tegenstelling tot autigym wil ik leerlingen met a.s.s. niet “isoleren” uit de groep waarin ze zitten.

Maximale opbrengst.

Ik hoop door middel van dit onderzoek te kunnen aantonen dat d.m.v. specifieke maatregelen op het gebied van structuur leerlingen met a.s.s., meer taakgericht kunnen werken tijdens de groepsles bewegingsonderwijs.

Door observatie vooraf (0 meting), tijdens de les zonder maatregelen en na het werken met specifieke maatregelen hoop ik dat er een verandering in de taakgerichtheid aangetoond kan worden. Als dit het geval is dan kan ik verder gaan ontwikkelen om te komen tot een gymles die voor **alle** leerlingen (ook leerlingen met a.s.s.) een bewegingsles is waarin veelzijdig, intensief bewegen kan worden. Dit zou voor mij de motivatie zijn om ook na het onderzoek verder te gaan op deze ingeslagen weg.

In de nabije toekomst (2010?) hebben de basisscholen een zorgplicht en zullen er meer leerlingen met a.s.s. binnen het basisonderwijs zitten (inclusie). Binnen het basisonderwijs is (nog) niet zoveel kennis aanwezig van kinderen met a.s.s. (immers deze zitten veelal in het speciaal onderwijs). Leerlingen met a.s.s. zullen zeker binnen het bewegingsonderwijs een probleem gaan vormen. Autigym is vanwege het "prijkaartje" (klein groepje, dure (vak)leerkracht en een locatie) vaak niet mogelijk. Rugzak leerlingen hebben nu al moeite om mee te doen binnen de lessen bewegingsonderwijs op de basisschool. Binnen het normale aanbod van de lessen zijn dit nu al regelmatig de "buitenbeentjes".

Ook hier zal een omslag moeten komen om al deze "rugzakkinderen" veelzijdig en intensief en met plezier te laten bewegen.

Als ik kan aantonen dat de taakgerichtheid van leerlingen met a.s.s. verbeterd door het hanteren van specifieke maatregelen dan zal dit vakleerkrachten in het basisonderwijs helpen om de leerling met a.s.s. te betrekken bij de lessen.

Hoofdstuk 2.

Theoretisch kader.

Autisme werd eens beschouwd als een ongeneeslijke stoornis, maar dat idee is met het toenemen van kennis en inzicht aan het verdwijnen. Iedere dag laten mensen met een autisme spectrum stoornis (a.s.s.) zien dat ze de grootste moeilijkheden die met a.s.s. samenhangen kunnen overwinnen, compenseren of op de een of andere manier kunnen hanteren.

Bij a.s.s. is sprake van kwalitatieve beperkingen in de sociale interacties en in de communicatie. Tevens kan er sprake zijn van herhalende stereotype patronen van gedrag, belangstelling en activiteiten.

Het basisprobleem is een stoornis in de informatieverwerking. De Bruin (2005) vergelijkt de informatie die door de zintuigen de hersenen van mensen met a.s.s. binnenkomt met losse puzzelstukjes. De samenhang is daardoor zoek. Mensen met a.s.s moeten eerst de losse stukjes in elkaar puzzelen voordat ze de samenhang zien. Dit kunnen de hersenen razendsnel maar het moet wel gebeuren. Hoe meer puzzelstukjes er binnen komen via de zintuigen hoe moeilijker het wordt om deze te verwerken en hoe langer het duurt.

In de Wijzer onderwijs Autisme (2006, p. 4) wordt het als volgt samengevat;
De stoornis in de informatieverwerking uit zich in de volgende gebieden;

- *In de kwaliteit van de sociale interactie, vooral de wederkerigheid;*
- *in de kwaliteit van de verbale en non-verbale communicatie;*
- *in het voorstellingsvermogen (de verbeelding)*

De manier waarop en de mate waarin de stoornis zich voordoet is afhankelijk van de vorm van autisme, de ernst van de handicap en natuurlijk de eigen, unieke karaktereigenschappen van het kind. Dit zorgt ervoor dat ook op het gebied van bewegen elke leerling met a.s.s. anders is. Ik heb het wel over de leerlingen met a.s.s. maar elke leerling heeft zijn eigen karakteristieke en unieke vorm van autisme. In de Wijzer onderwijs Autisme (2006, p. 5) staat de bewering dat nu wordt aangenomen dat autisme wordt veroorzaakt door een organisch defect in de hersenbouw. Er zijn verschillende afwijkingen gevonden in de hersenbouw en hersenfuncties. Het gaat om een stoornis die ingrijpt in meerdere ontwikkelingsgebieden, een zogenaamde pervasieve ontwikkelingsstoornis.

Het aantal personen met een a.s.s. wordt tegenwoordig geschat op 40 á 50 op de 10.000. Ongeveer de helft van de personen met een a.s.s. heeft een verstandelijke beperking (Wijzer onderwijs Autisme 2006).

Op “de Meerpaal”, de school waar dit onderzoek wordt uitgevoerd, valt op, dat in elke groep wel 2 á 3 (soms meer) leerlingen zitten, met de diagnose of het sterke vermoeden van a.s.s. Gemiddeld bestaat een groep uit 12 leerlingen dus per groep heeft 25 á 30% a.s.s. Binnen onze school (onderwijs aan zeer moeilijk lerende) is er dus een grote groep leerlingen met a.s.s (meer jongens dan meisjes).

Binnen elke groep zitten leerlingen die de wereld anders waarnemen. Het is dus belangrijk dat als je deze leerlingen wil opvoeden en onderwijzen je hun manier van denken begrijpt.

De Bruin (2005, p. 19) maakt gebruik van de volgende drie theorieën over het denken (de kennis en de taal betreffend), die voor een groot deel de gedragingen verklaren die kinderen met a.s.s. laten zien;

- *Centrale coherentie. Het grote geheel overzien en er de juiste betekenis aan te geven. Met andere woorden: de omgeving zien als één geheel met alles wat zich daarin afspeelt, inclusief personen en communicatie en hieraan de juiste betekenis geven (Baren en Cohen, 1997).*
- *Executieve functies. Het plannen van en organiseren van taken en daarin schakelvaardig zijn, flexibel zijn. Met andere woorden welke taken komen er na elkaar en hoe moet ik ze uitvoeren (Ozonoff, 1995).*
- *“Theory of mind” (TOM). Het innerlijk van een ander begrijpen en er rekening mee houden en daarnaast ook het innerlijk van jezelf herkennen, kunnen verwoorden en er naar handelen (Frith, 1996).*

Een kind met a.s.s heeft grote moeite met zowel centrale coherentie (CC), als executieve functies (EF) en “theory of mind” (TOM).

- Centrale coherentie. Doordat het kind met a.s.s. waarneemt in puzzelstukjes, ziet het geen samenhang en kan hij er moeilijk een betekenis aan geven. Een bank gehaakt aan een turnkast met daarachter een dikke mat is voor kinderen (zonder a.s.s.) een teken om te balanceren en dan vanaf de kast diep te springen. Voor een kind met a.s.s. is dit niet vanzelfsprekend. Misschien ziet hij of zij het wel maar neemt het alleen een detail waar bijv. de mat of de kast of de bank. Het is dan ook onduidelijk wat de bedoeling is.

- Executieve functies. Een kind met a.s.s. dat moeite heeft om de samenhang tussen allerlei zaken te zien, heeft als gevolg daarvan ook moeite met het plannen en organiseren van de eigen taken. Binnen de les bewegingsonderwijs uit zich dit vooral in de organisatie binnen de les. .Wat moet ik doen, hoe moet ik het doen, hoe lang moet ik het doen en wat moet ik doen als ik het gedaan heb. Zeker in een les met meerdere bewegingssituaties heeft de leerling met a.s.s problemen. Waar moet ik beginnen, hoe lang moet ik het doen, wat moet ik doen als er gewisseld moet worden. Problemen alom voor de leerling met a.s.s.
- Theory of mind (TOM). Kinderen met autisme hebben een gebrekkige TOM. Ze kunnen moeilijk in voelen dat een ander ook een eigen persoonlijk innerlijk heeft. Het begrijpt gedrag en emoties van een ander niet en kan ze ook nauwelijks voorspellen. Dit uit zich vooral in spel waarbij moet worden samengespeeld of samengewerkt met anderen. Een spel is een sociaal emotioneel gebeuren. Leerlingen uiten zich tijdens een spel bijv. lachen (als er iets komisch voorvalt), huilen (bij bijv. een ongelukje), ruzie, enz. Een leerling met a.s.s. kan in deze gevallen niet in schatten wat er aan de hand is. Hij heeft weinig met emoties, niet van zichzelf maar zeker niet van anderen.
- Nog buiten beschouwing gelaten dat kinderen met a.s.s. het geheel van een spel niet kunnen overzien en moeite hebben met de planning van de handelingen die verricht moeten worden. Samenspelen met anderen, een veelheid van regels, emoties, enz al dit soort zaken zijn voor een leerling met a.s.s moeilijk te bevatten.

Vandaar ook dat het onderdeel spel buiten dit onderzoek gelaten is.

Voor het krijgen van informatie is een mens afhankelijk van zijn zintuigen. De zintuigen zorgen ervoor dat we o.a. kunnen zien, horen, ruiken, proeven, voelen. Al eerder is gesteld dat kinderen met a.s.s. problemen hebben met de informatieverwerking. Een groot gedeelte van deze informatie komt binnen via onze zintuigen.

Kinderen met a.s.s. kunnen zowel over- als ondergevoelig zijn in de waarneming van de zintuigen.

G. Gerland (1998, p. 94) beschrijft de overgevoeligheid van een zintuig heel treffend in haar boek "Een echt mens".

Gymnastiek was de grote uitzondering, daar maakte alles mij bang. Ik was doodsbang om een stomp te krijgen of een bal op me af te zien vliegen. Ik voelde heel duidelijk dat ik niet op mijn zintuigen kon vertrouwen, dat het werkelijk logisch was om doodsbang te zijn voor de gymnastiektoestellen. Maar zoiets kon niemand begrijpen.

Op een bepaalde leeftijd moest je een koprol kunnen maken, dat moest gewoon en ik was de enige die het niet kon. Als ik op handen ging met mijn hoofd omlaag, verloor ik alle gevoel voor ruimte, richting en lichaam.(p. 94)

Kinderen met a.s.s kunnen door deze overgevoeligheid van bepaalde zintuigen binnen de les bewegingsonderwijs bepaalde onderdelen niet.

E. Notbohm (2007, p. 46), schrijft hierover in haar boek als 3^e regel; “*Maak asjeblieft onderscheid tussen niet willen (ik kies ervoor iets niet te doen) en niet kunnen (ik kan het niet doen).*”

De toepassing van deze regel binnen de les bewegingsonderwijs is, dat je moet accepteren, dat kinderen met a.s.s. iets niet kunnen vanwege hun zintuiglijke overgevoeligheid (te veel prikkels komen binnen). Zoals C. (één van de leerlingen uit het onderzoek) die geen koprol wil maken en het ook niet doet en schommelen vreselijk vindt vanwege zijn overgevoeligheid. Maar, houdt er ook rekening mee dat kinderen met a.s.s. roekeloos kunnen zijn vanwege zintuiglijke ondergevoeligheid (te weinig prikkels komen binnen).

Als je werkt met leerlingen met a.s.s. accepteer dan dat er beperkingen zijn in je aanbod naar de leerling toe. Ga uit van mogelijkheden en geen onmogelijkheden! Het onderstaande fragment van G. Gerland (1998, p. 144) geeft heel duidelijk aan dat zij meer onmogelijkheden dan mogelijkheden heeft. Iets waar haar gymnastieklerares moeite mee had. Ze zocht naar mogelijkheden wat de hoofdpersoon samen met medeleerlingen kon oefenen. Dat dit niet in goede aarde viel moge duidelijk zijn uit dit fragment. Mogelijkheden zoeken in de meest simpele bewegingsopdrachten of in een verlaging van het bewegingsarrangement stigmatiseert. Dit sterkt mij in mijn opvatting dat bewegingsarrangementen voor alle leerlingen op hun eigen niveau te doen moeten zijn.

Gymnastiek, die altijd lastig was, werd in de hogere klassen nog meer vernederend wegens de goedbedoelde pedagogiek van de lerares. Ik kon grofweg niets van wat er verwacht werd dat ik zou kunnen. En ik durfde niet veel uit te proberen, omdat ik voelde dat het gevaarlijk kon zijn als ik niet precies wist hoe mijn lichaam in elkaar zat en hoe het zich tegen de kamer verhiel. Maar de gymnastieklerares, die jong was, vond dat zij een goede methode had voor zwakke leerlingen. Elke les wees zij twee leerlingen aan die degenen die moeilijkheden hadden zouden helpen en als iemand een opdracht helemaal niet kon uitvoeren, moesten de twee aangewezenen zich met die leerling bezighouden. Die iemand was altijd ik en het bezighouden kon bestaan uit het naar elkaar toerollen van een grote bal in een hoek van het gymnastieklokaal. Daarom bevond ik mij meestal in die hoek met de bal. Of anders werden alle toestellen veranderd of lager ingesteld en hielden zij mij vast als ik aan de beurt was. Natuurlijk waren er kinderen in de klas die af en toe iets niet konden, maar ik was de enige die het nooit kon zoals de anderen. (p.144)

Ook op het gebied van communicatie vergt een leerling met a.s.s. een speciale aanpak. Aangezien onze maatschappij (en ook de school) erg talig is ingesteld en leerlingen met a.s.s. moeilijk hoofd- en bijzaken kunnen scheiden en alles letterlijk opvatten is het begrijpen van de taal vaak erg moeilijk voor ze. E. Notbohm (2007, p. 56) geeft als regel *“Ik denk concreet. Dat betekent dat ik heel letterlijk neem wat er gezegd wordt.”*

Kinderen met a.s.s. hebben moeite met de taakgerichtheid tijdens de les bewegingsonderwijs. Als we taakgerichtheid omschrijven als het intensief deelnemen aan bewegingsarrangementen tijdens de les met inachtneming van de organisatorische regels dan zien we deze leerlingen hierin uitvallen. Observatie van leerlingen met a.s.s. laat zien dat ze niet intensief bezig zijn, storend bezig zijn, veel kijkgedrag vertonen, moeite hebben met de organisatie (aan het einde van de oefening weer naar het begin lopen om opnieuw te beginnen, enz).

Voor kinderen zonder a.s.s. is een centrale uitleg voldoende om ze intensief te laten bewegen binnen de organisatie van de les. Voor leerlingen met a.s.s. is er meer nodig.

Net zoals de aanpak in de klas specifiek is, denk ik dat ze gebaat zullen zijn met specifieke maatregelen op het gebied van:

- de tijd (wanneer start de taak en wanneer stopt de taak). Dit heeft een duidelijk raakvlak met de executieve functies (Ozonoff, 1995). Leerlingen met a.s.s. hebben moeite met het plannen en organiseren van taken.
- de ruimte (waar moet ik iets doen). Ook dit heeft een raakvlak met de executieve functie. Bij het plannen van een taak zit ook verweven de tijd die je eraan moet besteden.
- de actie (wat moet ik doen). Hier speelt de centrale coherentie een rol. Een leerling met a.s.s. neemt waar in puzzelstukjes en overziet niet het geheel. Veel bewegingsarrangementen worden niet als geheel waargenomen maar als deelfragment. Als je alleen een deelfragment of deelfragmenten waarneemt dan is het moeilijk om daar een betekenis aan te geven (wat wordt er van mij verwacht).
- de communicatie (hoe moet ik het uitleggen).

C. de Bruin (2005) gaat er van uit dat een kind met a.s.s. alles in puzzelstukjes binnen krijgt via de zintuigen. Ontwikkeling is volgens haar goed mogelijk mits ze de juiste structuur aangeboden krijgen.

De visuele kant is bij de meeste leerlingen met a.s.s. relatief goed ontwikkeld. Voor de informatie verwerking (de puzzelstukjes in elkaar puzzelen) is het van belang dat de informatie zoveel mogelijk visuele ondersteuning krijgt. Bovendien zijn woorden op het moment dat ze uitgesproken zijn al weer vervaagd bij leerlingen met a.s.s. Visuele beelden blijven voor een kind met a.s.s. veel langer bestaan

In het volgende hoofdstuk hoop ik aan te tonen dat door de maatregelen op de genoemde 3 gebieden te visualiseren (communicatie niet meegerekend) leerlingen met a.s.s. wel taakgericht kunnen meedoen met de groepsles toestellen.

Hoofdstuk 3.

Onderzoeksmethodologie

3.1 Inleiding.

In het vorige hoofdstuk heb ik beschreven wat het probleem is bij leerlingen met a.s.s. in relatie tot de taakgerichtheid binnen het bewegingsonderwijs. Volgens mij moet het mogelijk zijn leerlingen met a.s.s. taakgerichter en dus ook intensiever te laten deelnemen aan de groepsles bewegingsonderwijs. Dit wil ik bereiken door de structuur op het gebied van tijd, ruimte, activiteit en communicatie op een visuele manier aan te bieden.

3.2. Het onderzoek.

Het onderzoek is een praktijkonderzoek en wel een. D.m.v. een observatie van de leerling in een les zonder specifieke maatregelen en een observatie na een aantal weken gewerkt te hebben met specifieke maatregelen hoop ik te kunnen aantonen dat de taakgerichtheid aanzienlijk verbeterd. Het onderzoek voer ik uit bij 6 leerlingen verdeeld over groep 2 tot en met 7 (één in elke groep). De leerlingen zijn gediagnosticeerd als leerlingen met a.s.s. De groepen op “de Meerpaal” een school voor zeer moeilijk lerende kinderen waar ik dit onderzoek doe, zijn samengesteld naar leeftijd.

Het onderzoek wordt gedaan tijdens de toestellessen.

3.3. De opzet van het onderzoek.

3.3.1. Algemene opzet.

Om te kijken hoe het gesteld is met de taakgerichtheid van de uitgekozen leerlingen met a.s.s., observeer ik tijdens een les bewegingsonderwijs (toestellen) de taakgerichtheid middels een tijdsteekproef formulier(zie bijlage 1). De uitleg van de tijdsteekproef staat in paragraaf 3.4. Voorts beschrijf ik nog in het kort het

waarneembare opvallende gedrag van de leerling tijdens deze 1^e observatie. Voor de uitleg verwijs ik naar paragraaf 3.4.

Na deze observatie worden de lessen bewegingsonderwijs gegeven met specifieke maatregelen op het gebied van de tijd, ruimte, activiteit en communicatie voor de uit gekozen leerlingen.

Na ongeveer 6 weken op deze manier gewerkt te hebben, wordt er opnieuw een observatie middels het tijdsteekproef formulier gedaan. Daarna worden de resultaten van de 1^e observatie vergeleken met de 2^e observatie.

3.3.2. De lessen bewegingsonderwijs.

De toestellessen bewegingsonderwijs zijn qua algemene lesorganisatie niet anders dan anders;

- er zijn 3 of 4 bewegingsarrangementen neergezet. De bewegingsarrangementen zijn voor alle leerlingen op hun eigen beheersingsniveau te doen. De arrangementen zijn vaak uitdagend en bestrijken verschillende leerlijnen bijv. (diep)springen, klimmen en klauteren en schommelen.
- Door de veelheid aan arrangementen zijn de groepjes klein en lok je intensief bewegen uit.
- Binnen de bewegingsarrangementen kan gedifferentieerd worden naar het niveau van de desbetreffende leerling.
- De opbouw van de les is elke keer hetzelfde; centrale uitleg met voorbeelden, veiligheid benoemen (denk om.....!) en dan de groep verdelen in kleinere groepjes.
- De groepjes zijn homogeen d.w.z. zoveel mogelijk hetzelfde niveau
- Alle leerlingen doen alle drie of vier onderdelen tijdens een les.
- Voor het wisselen van onderdeel wordt alles even stopgezet om de wisselvolgorde aan te geven.
- De lessen bewegingsonderwijs zijn basislessen. De opstelling blijft afgezien van kleine veranderingen de hele dag staan en alle groepen maken er gebruik van.

3.3.3 De uitgekozen leerlingen met a.s.s.

De leerlingen met a.s.s. die ik heb uitgekozen om dit onderzoek te doen zijn leerlingen die opvallen tijdens de lessen bewegingsonderwijs. Het zijn leerlingen die door observatie met het “timmermansoog” opvallen omdat de taakgerichtheid wisselend is en daardoor het bewegen niet zo intensief is. De door mij aangedragen oplossingen hebben niet het gewenste effect bij deze leerlingen. Zo heb ik o.a. geprobeerd om meer individuele begeleiding te geven, ze na de uitleg eerst laten kijken naar de andere leerlingen (zoals ze vroeger op de opleiding vertelden; praatje, plaatje, daadje) en dan pas te laten meedoen.

Alle 6 leerlingen zijn gediagnosticeerd als leerlingen met een autisme spectrum stoornis. Deze leerlingen met de diagnose a.s.s. zitten in groep 2 tot en met 7, één in elke groep. Groep 1 doet in dit onderzoek niet mee aangezien dit kinderen zijn van 4 tot 6 jaar die cognitief functioneren op peuterniveau of lager.

Alle leerlingen zitten op “de Meerpaal” een school voor zeer moeilijk lerende kinderen en hebben een IQ van onder de 70.

3.4. Observatie.

Voor het onderzoek maak ik gebruik van het tijdsteekeproef-formulier.

Gedurende 20 minuten vink je elke 20 sec af wat de leerling op dat moment doet. De categorieën zijn:

| |
|--|
| Ta: werkt taakgericht |
| Kij: kijkt rond of staart voor zich uit |
| Sto: stoort andere leerlingen |
| Lo: loopt door het lokaal.* |
| An: is bezig met andere activiteiten** |

* Als de leerling na het bewegingsarrangement terug loopt om de oefening opnieuw te doen wordt dit aangevinkt als taakgericht.

** Bijvoorbeeld helpt een leerling, moet naar het toilet, enz

Na 20 minuten is de observatie ten einde. Het is nu een kwestie van tellen en uitrekenen per categorie wat het percentage is tijdens deze 20 minuten.

De percentages geven een duidelijk beeld van de mate van taakgerichtheid tijdens de 20 minuten observeren.

Om aan te geven wat voor gedrag de geobserveerde leerling vertoont tijdens de steekproef heb ik per leerling nog een korte beschrijving bij de 1^e observatie (0 – meting).

Doordat ik hulp had van een 4^e jaars studente van de ALO (Academie voor Lichamelijke Opvoeding) die de lessen gaf, kon ik me volledig concentreren op de observaties.

Na een aantal weken gewerkt te hebben met de specifieke maatregelen tijdens de les bewegingsonderwijs wordt er opnieuw een tijdsteekproef taakgerichtheid afgenomen.

3.5. Data verzamelen.

Uit het theoretische kader (hoofdstuk 2) blijkt al dat het veelal gaat om het visualiseren. Op deze manier wordt het voorspelbaar voor de leerlingen. In paragraaf 3.7 wordt beschreven voor welke specifieke maatregelen gekozen is en waarom en hoe het werkt.

Om te kijken of de speciale maatregelen (het visueel maken van de tijd, ruimte activiteit en het aanpassen van de communicatie) het gewenste effect hebben worden beide observaties met elkaar vergeleken.

3.6. Wie is ook nog bij betrokken.

Tijdens de gymles heb ik hulp van een 4^e jaars studente van de ALO in Amsterdam (Academie voor lichamelijke opvoeding). Zij is tijdens de observatie lessen de lesgever. Ook heeft zij een aantal lessen met specifieke maatregelen gegeven. Zij denkt ook mee over de bewegingssituaties. Dit gaf mij de mogelijkheid om zelf de observaties uit te voeren en tijdens de gymles te observeren of de specifieke maatregelen adequaat zijn.

3.7. De specifieke maatregelen.

De specifieke maatregelen op het gebied van het visualiseren van tijd, ruimte en activiteit moeten toepasbaar zijn op alle lessen bewegingsonderwijs met toestellen (bewegingsarrangementen). Ook hier moet een vaste structuur in zitten. Bovendien moeten ze praktisch toepasbaar zijn in de les. Na het lezen van Geef me de vijf van

C. de Bruin (2005) en de Wijzer – Onderwijs Autisme van het CED (2006) en Autigym van I. Ott (2006) heb ik voor de volgende specifieke maatregelen gekozen. Deze maatregelen hebben te maken met mijn manier van lesgeven en wat ik denk dat toepasbaar is binnen mijn les.

Het visueel maken van de activiteit gebeurt door het maken van foto's van de bewegingssituaties. Ik heb hiervoor gekozen omdat de door mij gebruikte bewegingssituaties moeilijk in een picto¹ te bevatten zijn. "Autigym" van Ingrid Ott maakt gebruik van picto's van lessituaties maar deze zijn te beperkt voor mij. Er is een foto op A4 formaat van het bewegingsarrangement (zie bijlage 2) en er zijn foto's van 10 bij 15 cm (zie bijlage 3).

De grote foto is op een pion met klittenband geplakt bij de situatie. De kleine foto's worden gebruikt om de volgorde van de bewegingsles duidelijk te maken op het planbord. Het planbord hangt aan de muur vlak bij de kleedkamer. Het bestaat uit een bord met 4 gekleurde banen met klittenband.



Op één baan hangt de foto van de leerling (visueel ondersteuning) met daaronder 3 of 4 foto's van bewegingssituaties (aantal is afhankelijk van de les). De leerling pakt de eerste foto en gaat nu zoeken waar de grote (A4 formaat) foto hangt. Hij vergelijkt

¹ Een picto is een beeld, een teken dat slechts met één woord wordt benoemd. Kinderen met autisme hebben behoefte aan structuur, duidelijkheid en voorspelbaarheid. Zij hebben ondersteuning nodig bij het overzichtelijk maken en ontdekken van de samenhang in hun omgeving. Een goede manier voor het bieden van structuur in ruimte, tijd en activiteiten zijn pictogrammen ofwel picto's. Kinderen met autisme communiceren beter met beelden dan met taal. Met picto's wordt dus gewerkt om een dag of handeling overzichtelijk, voorspelbaar en concreet te maken.

de foto in zijn hand met de grote foto en als het dezelfde foto is plakt hij hem onder de grote foto. Dan gaat hij bij dit onderdeel aan de slag.



De foto's geven de leerling op een visuele manier structuur in de activiteit(en). Hij weet waar hij moet beginnen wat het volgende onderdeel is en waar hij eindigt. Bij elk onderdeel liggen lintjes en elke keer als hij over de bewegingssituatie gaat neemt hij een lintje mee. Heeft hij het onderdeel gedaan dan doet hij het lintje in een bak en gaat naar het begin. De lintjes geven de leerling de structuur in tijd (hoe lang/vaak moet hij het onderdeel doen).

De time-timer (instelbare klok die duidelijk laat zien hoeveel tijd er rest van de lestijd) hangt aan de muur. Hierop is visueel zichtbaar hoe lang de les (nog) duurt. Het rode gedeelte geeft aan hoeveel tijd er nog rest en als dat weg is (de tijd is verstreken) dan is de les voorbij. Voor dat de les begint wordt de tijd ingesteld!



De time-timer geeft ze ook op een visuele manier structuur in de tijd. Bij onderdelen waar lintjes niet kunnen aangeven hoe lang het onderdeel duurt bijv. schommelen wordt een 30 seconden zandloper gebruikt. Wel worden de lintjes gebruikt om aan te geven hoe vaak hij, gedurende 30 sec, mag schommelen. Om duidelijk te maken hoe de loopweg is van het einde van het bewegingsarrangement naar het begin is gekozen voor stroken die op de grond

plakken en voetjes. Deze zijn er in verschillende kleuren. Het geeft de leerling een duidelijke structuur in de ruimte; hoe kom ik weer bij het begin van de oefening. Samenvattend bestaan de specifieke maatregelen uit;

| | |
|---|--|
| - | Structuur in tijd; |
| | <ul style="list-style-type: none"> * <i>Gebruik van een time-timer voor het visueel maken van de lestijd.</i> * <i>Gebruik van lintjes voor het visueel maken van hoe vaak een onderdeel gedaan moet worden (bijv. 10 lintjes is 10 keer het onderdeel doen).</i> * <i>Zandloper om duidelijk te maken hoe lang iets mag duren (30 seconden zandloper).</i> |
| - | Structuur in activiteit; |
| | <ul style="list-style-type: none"> * <i>Foto van het bewegingsarrangement op A4 formaat bij het arrangement</i> * <i>Foto's van de arrangementen in de volgorde van de les op het planbord onder de foto van de leerling.</i> |
| - | Structuur in de ruimte; |
| | <ul style="list-style-type: none"> * <i>Loopwegen van het einde van het arrangement naar het begin zijn aangegeven door gekleurde stroken op de grond (ook met voetjes)</i> |

Na de eerste observatie worden de lessen gegeven met gebruikmaking van de bovenstaande specifieke maatregelen. Het visueel maken van de tijd, de activiteit en de ruimte komt in elke toestellen voor.

De communicatie is een ander verhaal aangezien er wel richtlijnen zijn waaraan deze moet voldoen. We praten hier echter meer over het verkrijgen van een attitude van de lesgever. C. de Bruin (2005) spreekt over autocommunicatie. Aangepaste communicatie gezien vanuit wat het kind nodig heeft. Ik noem het wel maar wil dit niet meenemen in het onderzoek. Het zou een onderzoek binnen het onderzoek worden om de communicatie ook binnen de specifieke maatregelen op te nemen. Maar.....het is wel iets wat mijn aandacht heeft!

3.8. De eindobservatie.

Na minimaal 8 bewegingslessen met visualisering op het gebied van tijd, ruimte en activiteit, wordt er nogmaals een tijdsteekproef afgenomen voor alle 6 leerlingen volgens de beschreven methode. Deze eindobservatie wordt vergeleken met de 1^e observatie (0-meting). Ook wordt per leerling een korte toelichting gegeven, waarin vooral het verschil met de eerste observatie wordt toegelicht.

Hoofdstuk 4. Dataverzameling.

4.1. De eerste observatie (0 meting).

Zoals in het hoofdstuk 3 al is vermeld start het onderzoek met een observatie van de taakgerichtheid tijdens een les zonder specifieke maatregelen met 6 leerlingen met a.s.s.

In onderstaande tabel de gegevens van deze 1^e observatie (0-meting):

| Naam ll. U | taakgericht | kijken | storen | lopen | anders | totaal |
|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------|--------|
| S. | 10 % | 52 % | 8 % | 17 % | 13 % | 100 % |
| R. | 22 % | 17 % | 60 % | 1.5 % | 0 % | 100 % |
| P. | 30 % | 48 % | 3 % | 15 % | 3 % | 100 % |
| J. | 30 % | 40 % | 17 % | 12 % | 1.5 % | 100 % |
| L. | 30 % | 37 % | 1.5 % | 30 % | 0 % | 100 % |
| C. | 27 % | 65 % | 1.5 % | 7 % | 0 % | 100 % |

Tabel 1; tijdsteekproef – formulier.

Resultaten van de 0-meting zonder speciale maatregelen. De vet gedrukte percentages zijn de opvallende percentages. Zie verder de grafieken in Bijlage 4.

Hieronder een korte beschrijving van opvallende zaken tijdens deze 1e observatie.

- S. groep 2, 8 jr. was slechts 10 % taakgericht bezig. S. is een extreem angstig jongetje. Loopt veel op zijn tenen. S, kijkt veel vanuit een “veilige” positie langs de kant van de gymzaal naar anderen. Hij heeft ook 2 keer “ruzie” met een andere leerling. Ligt een aantal keren na de landing op de dikke mat de anderen van zijn groepje uit te dagen.

- R. groep 3, 9 jr. is 22 % van de observatie tijd taakgericht bezig. Daarna was ze vooral storend aanwezig (schreeuwen, huilen, gillen, enz.). Ze zat langs de kant van de gymzaal op de grond.

- P. groep 4, 10 jr. kijkt tijdens deze observatie opvallend veel rond (48 %). Hij kijkt naar mij, naar andere leerlingen of zomaar om zich heen. Zit voor een tijdje (bijna 1 minuut) op een mat en loopt 1 minuut lang doelloos rond. P. papegaait veel.
 - J. groep 5, 12 jr. Is 30 % van de observatie taakgericht bezig. J. kijkt veel rond. Is halverwege storend; duwt iemand van een bank af. Is één keer bezig een toestelsituatie te veranderen (stagiaire corrigeert hem). Wel helpt hij, uit zichzelf, een andere leerling over een balanceersituatie. De laatste minuut van de observatie is hij alleen storend bezig. Wil niets meer en staat boos met zijn armen over elkaar bij de kleedkamer. Het is niet duidelijk waarom.
 - L. groep 6, 12 jr. L. loopt opvallend veel doelloos door de gymzaal (37 %), verder kijkt hij veel rond. Eén keer storend omdat hij pest.
 - C. groep 7, 13 jr. C. kijkt 65 % van de observatie om zich heen. Is één keer storend omdat hij een andere leerling uitdaagt.
- In bijlage 4 zijn de gegevens uit de tabel in grafieken weergegeven.

4.2 De 2^e meting (tijdsteekproef).

De resultaten van de 2^e meting (na de 0 meting), na 4 weken met specifieke maatregelen gewerkt te hebben, zijn in onderstaande tabel weergegeven;

| Naam ll. ⓪ | taakgericht | kijken | storen | lopen | anders | totaal |
|---------------|-------------|--------|--------|-------|--------|--------|
| S. | 82 % | 17 % | 0 % | 0 % | 2 % | 100 % |
| R. | 83 % | 15 % | 2 % | 0 % | 0 % | 100 % |
| P. | 83 % | 17 % | 0 % | 0 % | 0 % | 100 % |
| J. | 78 % | 13 % | 2 % | 0 % | 7 % | 100 % |
| L. | 87 % | 13 % | 0 % | 0 % | 0 % | 100 % |
| C. | 77 % | 18 % | 0 % | 5 % | 0 % | 100 % |

Tabel 2: tijdsteekproef – formulier.

Resultaten van de 2e-meting na een aantal lessen met speciale maatregelen gewerkt te hebben. Tijdens deze les waren de speciale maatregelen (visueel maken van de tijd de ruimte en de activiteit(en)) van toepassing.

In bijlage 5 zijn deze gegevens in grafieken verwerkt.

De resultaten van de 1^e meting (0-meting) zonder specifieke maatregelen en de 2^e meting (na 4 weken lang gewerkt te hebben met specifieke maatregelen, zoals beschreven in hoofdstuk 3 in paragraaf 3.7) zijn verwerkt in onderstaande tabel. (tabel 5.1)

| naam ↓ | Taakgericht | | Kijken | | Storen | | Lopen | | Anders | |
|-----------|-------------|------|--------|------|--------|-----|-------|-----|--------|-----|
| | 1e | 2e | 1e | 2e | 1e | 2e | 1e | 2e | 1e | 2e |
| S. | 10 % | 82 % | 52 % | 17 % | 8 % | 0 % | 17 % | 0 % | 13 % | 2 % |
| R. | 22 % | 83 % | 17 % | 15 % | 60 % | 2 % | 1.5 % | 0 % | 0 % | 0 % |
| P. | 30 % | 83 % | 48 % | 17 % | 3 % | 0 % | 15 % | 0 % | 3 % | 0 % |
| J. | 30 % | 78 % | 40 % | 13 % | 17 % | 2 % | 12 % | 0 % | 1,5 % | 7 % |
| L. | 30 % | 87 % | 37 % | 13 % | 1.5 % | 0 % | 30 % | 0 % | 0 % | 0 % |
| C. | 27 % | 77 % | 65 % | 18 % | 1.5 % | 0 % | 7 % | 5 % | 0 % | 0 % |

Tabel 3

4.3 Resultaten van het vergelijken van de 2 observaties;

- Bij alle leerlingen (6 in totaal) die meededen met dit onderzoek was er na 4 weken een sterk verbeterde taakgerichtheid. Kwam het gemiddelde van alle 6 leerlingen in de 1^e meting niet hoger dan ongeveer 30 % bij de 2^e meting was het gemiddelde ongeveer 80 %.

- De percentages bij het kijken, storen en lopen zijn in de 2^e meting afgenomen.

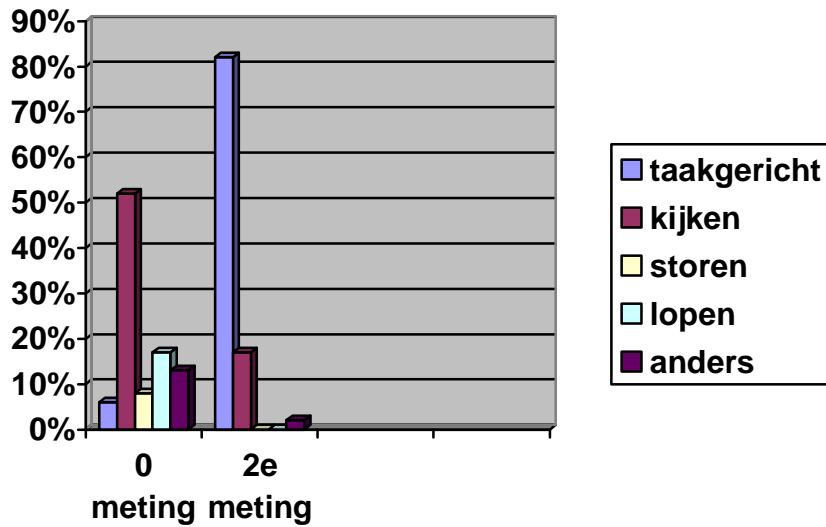
- het percentage lopen is bij de meeste leerlingen terug gebracht tot 0 % (op één leerling na). Het lopen was nu taakgericht (weer terug naar het begin van het bewegingsarrangement of naar het planbord om de foto te halen van het nieuwe bewegingsarrangement).

Als we de resultaten per leerling bekijken zien we het volgende;

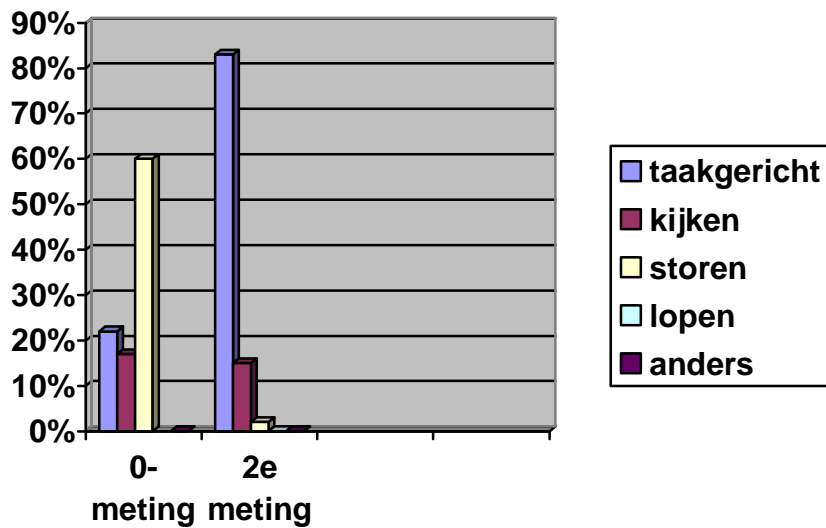
- S. De taakgerichtheid is van 10% gestegen naar 80%. Verder nog wel veel kijken (17 %). S. had veel baat bij de visuele ondersteuning in het begin van het onderzoek. Stopte na een aantal keren met de lintjes (had het niet meer nodig).

- R. Had in het begin een taakgerichtheid van 22 % en was 60 % van de tijd storend aanwezig. Door de specifieke maatregelen steeg de taakgerichtheid naar 83 % en kwam het storende gedrag niet meer voor. R. was zo vertrouwd met de visuele ondersteuning dat ze tijdens één gymles alle toestelsituaties 2 keer deed. Ze hing zelfstandig de foto's op het planbord en zorgde zelf voor de organisatie met de lintjes.
- P. Had tijdens de eerste meting een taakgerichtheid van 30 % verder veel kijken en lopen (48 % en 17 %). Bij de 2e meting was de taakgerichtheid gestegen tot 83 % en het kijken nog maar 17 %. Frappant is dat in deze groep ook een meisje zit waarvan we het vermoeden hebben dat ze a.s.s. heeft die zelf haar foto meenam voor het planbord. M.a.w. dezelfde behandeling wilde als P. Ook bij haar steeg de taakgerichtheid hoewel die niet gemeten is middels een tijdstekproef. Ze had duidelijk veel baat bij deze structuur met visuele ondersteuning.
- J. Tijdens de eerste observatie had J. een taakgerichtheid van 30 % verder veel kijken, storen en lopen (40 %, 17 % en 12 %). J is regelmatig erg storend tijdens de les. Is dan erg boos en wil niets doen. De taakgerichtheid is gestegen tot 78 % de 2e observatie en tijdens het onderzoek kwam het storende gedrag niet meer voor.
- L. De taakgerichtheid steeg tijdens het onderzoek van 30 % naar 87 %. Kijken en lopen kwamen bijna niet meer voor (respectievelijk 13 % was 37 % en 0 % was 30 %).
- C. Ook bij steeg de taakgerichtheid spectaculair van 27 % naar 77 %. Vooral het kijken nam af (was 65 % nu 18 %). C. Is af en toe angstig en moet dan de zekerheid van hulp hebben wil hij het doen. Bovendien is hij bij schommel onderdelen overgevoelig voor de evenwichtprikkels en haakt hij af. Dit is dan niet omdat hij het niet wil maar omdat hij het niet kan.

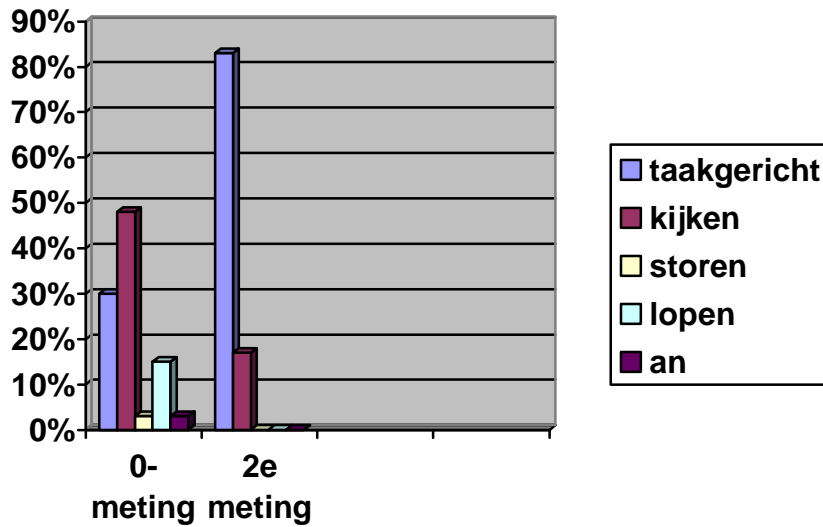
Als we de resultaten van tabel per leerling in een grafiek verwerken is nog duidelijker te zien hoe de taakgerichtheid is toegenomen.



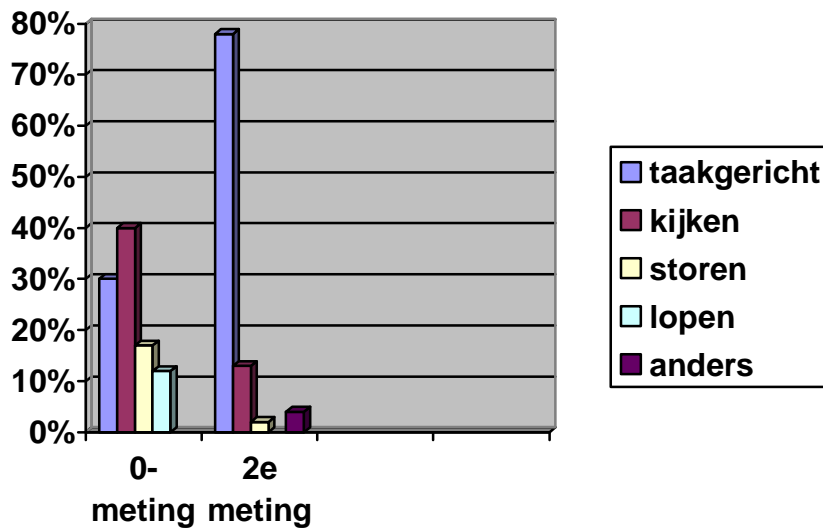
grafiek 4.1 S. groep 2. De taakgerichtheid van S. is van 10% gestegen naar 82%. De percentages voor kijken, storen, lopen en anders zijn sterk verminderd (tot zelfs 0).



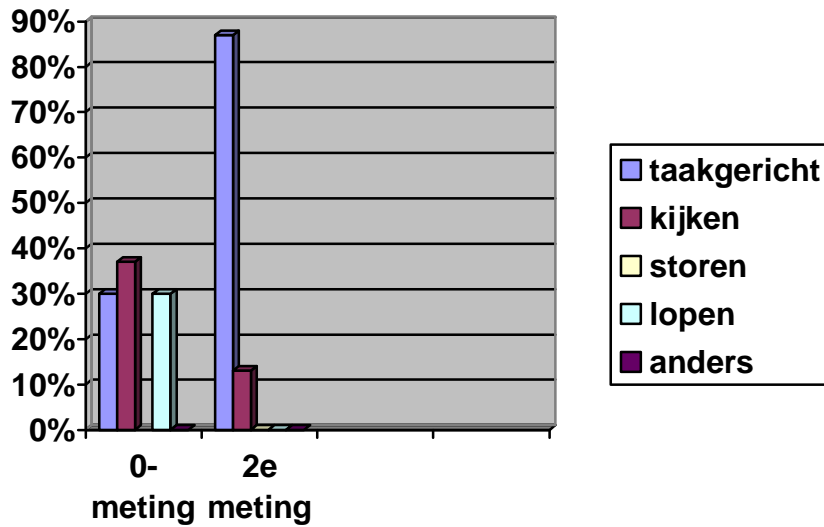
grafiek 4.2: R. groep 3. R. zijn taakgerichtheid is verbeterd van 22% naar 83%. Vooral het percentage storen is flink teruggelopen. (van 60% naar 2 %)



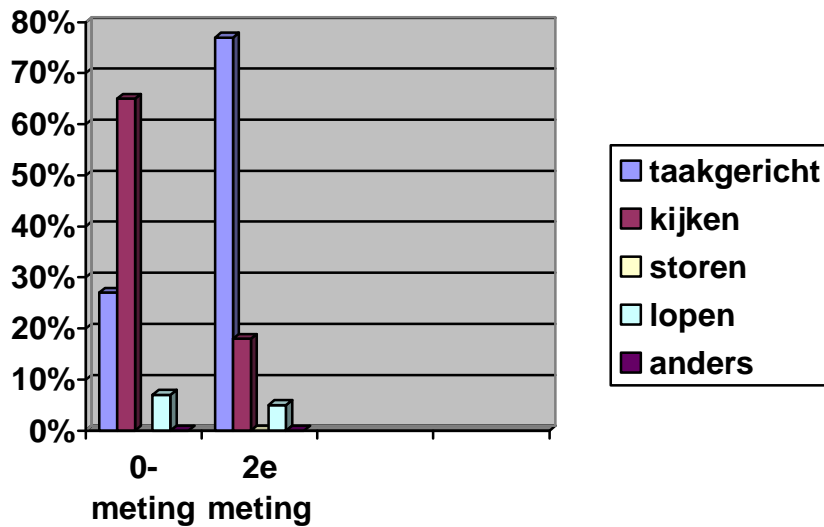
grafiek 4.3: P groep 4. Ook bij P is de taakgerichtheid sterk verbeterd van 30% naar 83%. Afgenomen is het percentage lopen (van 48% naar 17%).



grafiek 4.4: J groep 5. Taakgerichtheid is van 30% opgevoerd naar 78%. Afgenomen zijn de percentages kijken, storen en lopen.



grafiek 4.5: L. groep 6. L. is spectaculair vooruit gegaan in taakgerichtheid van 30% naar 87%. Het kijken is minder geworden (van 37% naar 13%) en het doelloos lopen is tot 0 terug gebracht (was 30 %).



grafiek 4.6: C. groep 7. C. is ook flink gestegen wat betreft taakgerichtheid (van 27% naar 78%). Percentage kijken is flink teruggedaan (van 65% naar een aanvaardbare 18%). Percentage lopen is aanvaardbaar (was 7% nu 5%).

Hoofdstuk 5. Conclusies van het onderzoek.

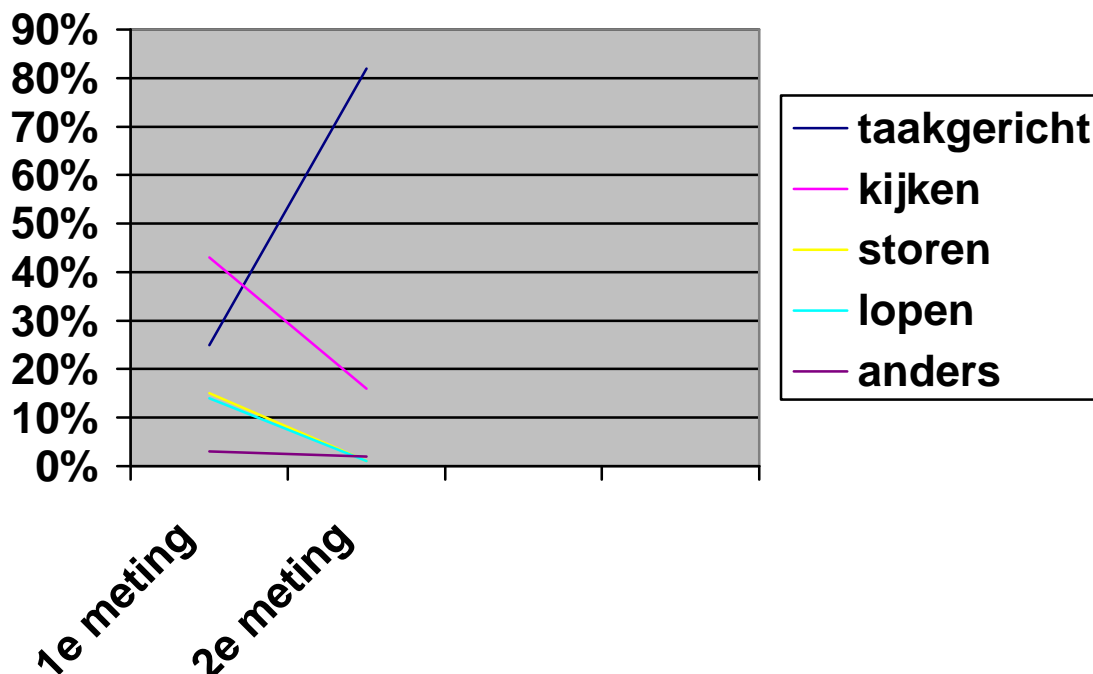
In dit hoofdstuk wil ik de gegevens analyseren die ik heb verkregen uit de observaties via het tijdsteekproef formulier taakgerichtheid (zie hoofdstuk 3 paragraaf 3.4). Bovendien beschrijf ik of de door mij gehanteerde visualisaties op het gebied van tijd, ruimte en activiteit het beoogde effect hebben.

5.1 Conclusies uit het onderzoek;

* Uit de 2 observaties blijkt dat de taakgerichtheid sterk is toegenomen door het gebruiken van visuele ondersteuning op het gebied van tijd, ruimte, activiteit om de structuur duidelijk te maken. Lag de taakgerichtheid zonder specifieke maatregel tijdens de 1^e observatie gemiddeld op 25% tijdens de laatste observatie was dit gestegen tot gemiddeld 80%.

* De percentages kijken, storend gedrag, lopen en anders zijn bij alle leerlingen verminderd of zelfs 0% geworden.

* De sterk verbeterde taakgerichtheid door de specifieke maatregelen maakte de lessen intensiever, zorgde ervoor dat het bewegingsaanbod beter benut werd en verminderde het storende gedrag.



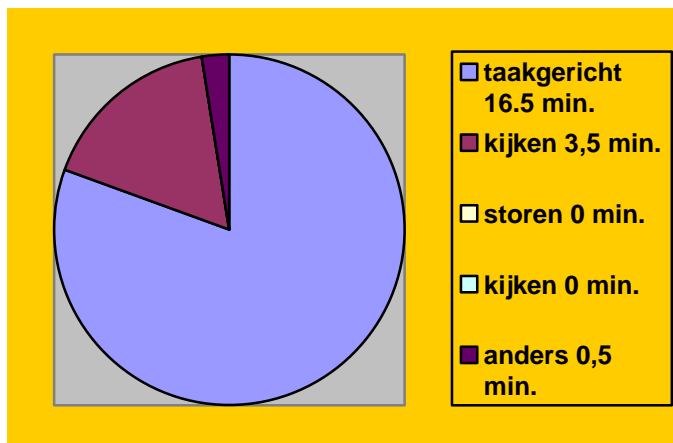
Grafiek 5.1.

In bovenstaand diagram is duidelijk te zien hoe de taakgerichtheid gestegen is van ongeveer 25 % naar ongeveer 82 %. Het storende gedrag o.a. kijken, storen, en

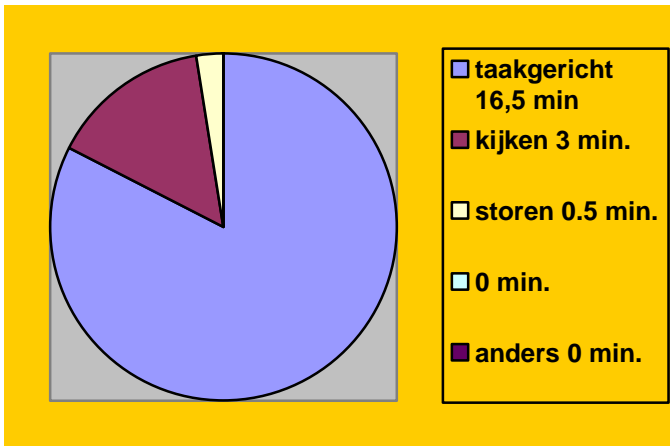
lopen is duidelijk verminderd. Het percentage anders is ongeveer gelijk gebleven. Het aanvinken van de categorie anders wil niet zeggen dat het gedrag storend is. Een leerling kan bijv. een andere leerling helpen als die iets niet kan of zoals voorkwam de situatie aanpassen zodat het makkelijker werd voor hem.

Als we kijken naar de resultaten van de leerlingen met a.s.s. die aan het onderzoek hebben meegedaan en we zetten de 2^e observatie uit in een cirkeldiagram dan zie je heel duidelijk de flink gestegen taakgerichtheid gedurende de 20 minuten.

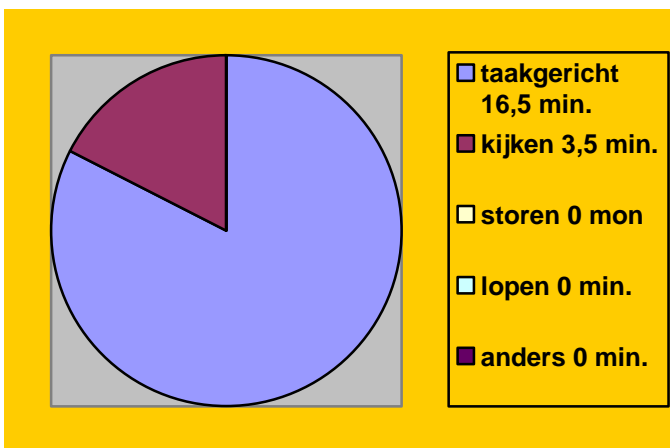
Als we de taakgerichtheid omzetten in minuten dan wordt het duidelijk hoeveel effect de specifieke maatregelen hebben. De observatie duurde 20 minuten en als je ziet dat alle leerlingen die hebben meegedaan een taakgerichtheid hebben van meer dan 75% dan kun je niet anders stellen dat de specifieke maatregelen succesvol waren. Tijdens de eerste meting was de taakgerichtheid 25 %. Een kwart van de tijd werd echt bewogen nu driekwart van de tijd.



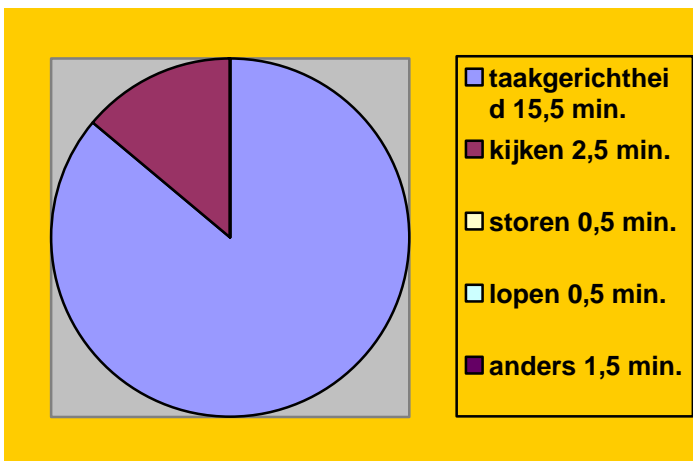
Taakgerichtheid van S. in minuten tijdens de 2e meting van 20 minuten. Nu 16,5 min. actief bezig.



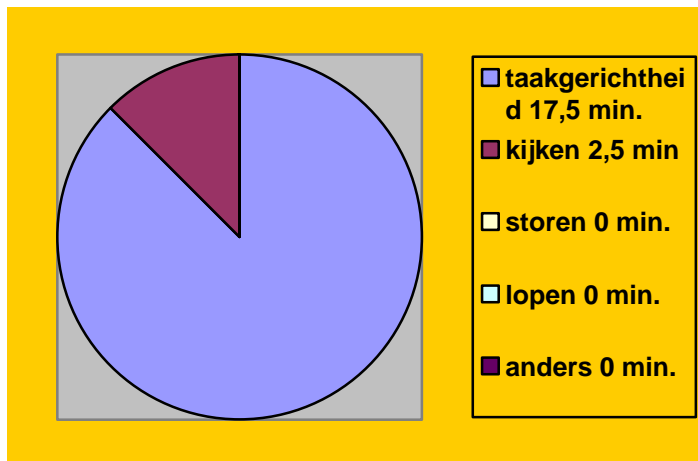
Taakgerichtheid van R. in minuten. R. is nu meer dan driekwart van de tijd actief.



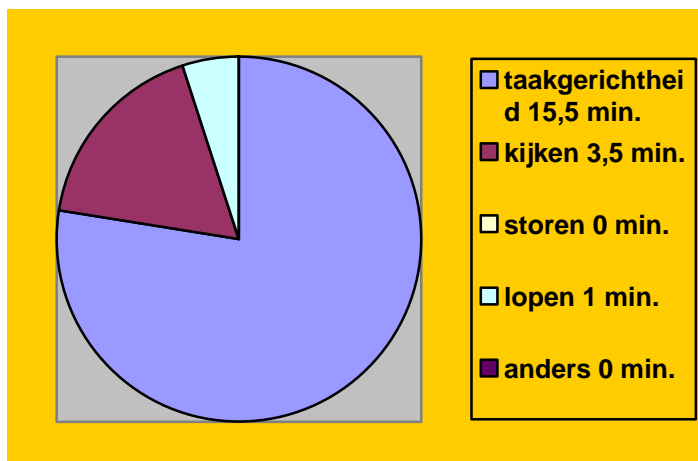
Taakgerichtheid van P. in minuten. Ook P is meer dan driekwart van de tijd taakgericht bezig.



Taakgerichtheid van J. omgerekend in minuten tijdens de 20 minuten observatie. J. is meer dan driekwart van de tijd intensief en taakgericht bezig.



Taakgerichtheid in minuten van L. tijdens de 2e meting. L. is een leerling die het meest profiteert van de visuele ondersteuning. 17.5 minuten van de gymles is hij intensief, taakgericht bezig.



Taakgerichtheid in minuten van C. tijdens de 2^e tijdsteekproef. C. is 15.5 minuten taakgericht bezig. Kijkt nog wel veel maar het is al sterk verbeterd. Lopen is nu 1 minuut, te verwaarlozen met de 0-meting

5.2 De specifieke maatregelen op het gebied van tijd, ruimte en activiteit.

De door mij beoogde aanpak met specifieke maatregelen op het gebied van de tijd, ruimte en activiteit waren voor deze 6 leerlingen de manier om ze taakgerichter (soms zelfs meer taakgericht dan leerlingen zonder a.s.s.) aan de groepsles bewegingsonderwijs te laten meedoen.

De specifieke maatregelen zijn vanaf de introductie een schot in de roos geweest. Het gaf de leerlingen met a.s.s. zoveel structuur in de tijd, de ruimte en de activiteit dat de taakgerichtheid al zichtbaar verbeterde in de eerste les. De door mij vanaf het

begin gehanteerde manier om de structuur op het gebied van tijd, ruimte en activiteit visueel aan te bieden is tijdens het onderzoek niet veranderd.

5.3 Conclusies uit het onderzoek n.a.v. de theorie.

Uitgaande van het feit dat kinderen met a.s.s. moeite hebben met de centrale coherentie, het grote geheel overzien en de executieve functies, het plannen en organiseren van taken (Hoofdstuk 2 theoretisch kader) waren de maatregelen adequaat. Het werken met foto's op een planbord met de foto van de leerling erboven gaf ze een duidelijke structuur in het lesverloop. Het werken met de lintjes, om het aantal keren dat het bewegingsarrangement gedaan moest worden, visueel te maken was voor alle leerlingen duidelijk. De structuur van één lintje om doen en na de oefening in de bak doen werkte prima. Alle lintjes in de bak was het teken dat er een nieuwe foto van het planbord gehaald moest worden waar het volgende onderdeel op stond. Ook deze structuur was al snel duidelijk.

Het aangeven van de totale gymtijd, door een time-timer bij het begin van de les in te stellen, was niet alleen voor de leerlingen met a.s.s. een duidelijke structuur. Ook de andere leerlingen begrepen dit signaal. Bleef er in het verleden nog wel eens een leerling door gaan terwijl ze naar de kleedkamer moesten. Nu was wijzen op de time-timer al voldoende. Eén meisje (ze deed niet mee aan dit onderzoek) waarvan we sterk het vermoeden hebben dat ze a.s.s. heeft was al snel zo vertrouwd met de time-timer dat ze ons, lesgevers, waarschuwde als de tijd bijna om was. En dat terwijl ze voor de invoering altijd door bleef gaan en altijd aan de hand mee genomen moest worden naar de kleedkamer. Dit meisje nam ook elke keer haar foto van de kapstok mee en wilde ook de foto's van de bewegingsarrangementen op het planbord onder haar foto. Ook werkte zij met lintjes.

De bewegwijzering van het einde van een onderdeel naar het begin was ook zeer effectief. Er was geen dwalen meer bij en het gaf zoveel structuur in de ruimte dat het lopen nu taakgericht was (naar het begin van de oefening).

Zoals de Bruin (2005) aangeeft komt alle informatie bij leerlingen met a.s.s. als losse puzzelstukjes binnen (Hoofdstuk 2 theoretisch kader). Wij als lesgever kunnen deze leerlingen helpen door de puzzelstukjes wat sneller tot een puzzel te formeren waardoor ze de samenhang sneller door hebben. Het constant beantwoorden van de vragen wie, wat, waar, hoe en wanneer (en hoelang) (de Bruin, 2005) helpt ze om de losse stukjes sneller in elkaar te puzzelen. Hierdoor wordt de samenhang sneller

duidelijk. Aangezien kinderen met a.s.s. sterk visueel zijn ingesteld (zie Hoofdstuk 2, het theoretische kader) is visualisatie van deze vragen een uitstekende manier. Dit vergt wel enige inspanning van de lesgever, maar als je ziet dat het resultaat heeft, dan kun je niet anders doen dan voortaan deze aanpassingen een plaats geven binnen je (toestel)lessen.

De roep om inclusie wordt in het onderwijs steeds sterker. Zoals al eerder vermeld (hoofdstuk 1, paragraaf 1.4) gaat het om het uitsluitingsmechanisme te verminderen en de barrières terug te dringen. Dit geldt natuurlijk ook voor de les bewegingsonderwijs waar het niet gaat om kinderen met een beperkingen of specifieke onderwijsbehoefte. Het gaat om **alle** leerlingen.

De taak is dan ook om **alle** leerlingen bij het bewegingsonderwijs te betrekken zodat ze intensief een breed aanbod van bewegingservaringen opdoen.

Uit dit onderzoek blijkt dat leerlingen met a.s.s. door de eerder genoemde maatregelen op het gebied van tijd, ruimte en activiteit niet onder hoeven te doen voor “normale” leerlingen wat betreft de taakgerichtheid.

5.4 Antwoord op mijn onderzoeksvraag.

Mijn onderzoeksvraag is;

Welke specifieke maatregelen op het gebied van Tijd, Ruimte, Activiteit en Communicatie (T.R.A.C.) moet ik toepassen om leerlingen met a.s.s. (autisme spectrum stoornis) taakgericht te laten deelnemen aan de groepsles bewegingsonderwijs?

Uit dit onderzoek kwam duidelijk naar voren dat het effect van visuele ondersteuning op het gebied van tijd, ruimte en activiteit een enorme verbetering van de taakgerichtheid tot gevolg had. Lag in de 1^e meting het percentage taakgericht bezig zijn op ongeveer 25%, de 2^e meting gaf een stijging aan tot ongeveer 82% taakgericht bezig zijn. De visuele ondersteuning brengt de leerlingen met a.s.s. de structuur die ze nodig hebben om de puzzelstukjes tot een geheel te vormen (zie de theorie hoofdstuk 2).

Door deze sterk verbeterde taakgerichtheid ontwikkelen kinderen met a.s.s. hopelijk ook een “passie voor bewegen”.

Kanttekening hierbij is wel dat het voor deze 6 leerlingen effect had. Echter geen leerling met a.s.s. is hetzelfde dus er zullen ook leerlingen zijn waarbij deze aanpak minder effectief is. Hier zou autigym misschien uitkomst kunnen bieden. Maar

ik zou adviseren het eerst op mijn manier te proberen. Lukt het dan niet, dan pas teruggrijpen naar autigym.

Door gebruik te maken van foto's van de bewegingsarrangementen is het een zeer gebruiksvriendelijke manier. Elke (vak)leerkracht kan zijn eigen bewegingsarrangementen fotograferen en gebruiken.

Hoofdstuk 6. Evaluatie van het onderzoek.

6.1. Mijn ervaring ten aanzien van het onderzoek.

Binnen mijn lessen bewegingsonderwijs ben ik constant bezig om te bedenken hoe het anders kan, beter kan, enz. Meestal naar aanleiding van een observatie met het “timmermansoog”. Je constateert wat en bij een hernieuwd aanbod probeer je het anders te doen zodat het intensiever is of er meer differentiatie mogelijk is, enz. Er zijn veel redenen aan te voeren om iets te veranderen of om het op een andere manier aan te bieden. Iets veranderen kan ook tijdens een les. Je ziet dat iets niet loopt, te moeilijk is, onvoldoende differentiatie biedt of te weinig uitdagend is en je past het aan.

Dit doe je eigenlijk na een korte periode nadenken. Je handelt vaak intuïtief.

Dit onderzoek was totaal anders. Er moest eerst een onderwerp worden gevonden voor een onderzoek (dit was voor mij nog het minst moeilijk) en er moest een onderzoeksvraag worden gesteld waaraan het hele onderzoek werd opgehangen. Veel denkwerk vooraf en daar zijn wij gymnastiekers niet zo sterk in. Wij zijn meer praktijkmensen.

Toch, achteraf bekeken, heeft dit onderzoek mij veel voldoening gegeven. Na het wennen aan de denkwijze en notitiewijze (het onderzoek moest uiteraard ook volgens bepaalde richtlijnen beschreven worden) en na het terugkrijgen van hoofdstuk 1 tot en met 3 van de supervisor bleek dat ik op de goede weg was.

Bovendien was dit onderzoek voor mij de reden om het bewegen van leerlingen met a.s.s. eens goed onder de loep te nemen. Al een tijdje liep ik rond met een stukje onvrede over het bewegingsgedrag van deze leerlingen. Ze vertoonden een wisselende inzet. Soms zeer taakgericht (zweet op hun voorhoofd) maar ook regelmatig een slechte taakgerichtheid en daardoor ook weinig intensief en naar mijn mening te weinig bewegingservaringen om de les zinvol te noemen. Collega's wezen mij regelmatig op het bestaan van autigym; gym voor leerlingen met a.s.s. in een klein groepje, zeer gestructureerd. Van het begin af aan ben ik tegen geweest. Mijn mening is dat leerlingen met a.s.s. (op de hele zware gevallen na) met de eigen groep moeten mee gymmen en niet in een apart groepje.

Dit onderzoek was voor mij dan ook de kans om te onderzoeken of het mogelijk was leerlingen met a.s.s. taakgerichter te laten meedoen met de groepsles

bewegingsonderwijs. Door middel van het visueel maken van de tijd, de ruimte en de activiteit (leerlingen met a.s.s. zijn immers erg visueel ingesteld) moest het mogelijk zijn de taakgerichtheid te verbeteren.

Al vroeg ben ik gaan lezen in de literatuur over autisme. Vooral boeken die naast een stuk theorie veel praktische tips gaven waren zeer waardevol voor mijn onderzoek. Neveneffect is geweest dat mijn kennis over autisme flink vergroot is.

Echt plezier kreeg ik in het onderzoek, toen bleek dat tijdens de eerste les, de door mij bedachte manier van werken, al heel succesvol bleek. Tijdens de eerste observatie van de leerlingen met a.s.s. bleek dat ze 30% (van de totale 20 minuten observatie) taakgericht bezig waren. Bij de 2^e observatie (na een aantal lessen met de speciale maatregelen gewerkt te hebben) was dit gestegen tot ongeveer 80%. Het effect was duidelijk merkbaar bij de leerlingen. Een reden voor mij om deze manier van werken in de toekomst te blijven toepassen.

6.2. De betekenis van het onderzoek persoonlijk.

Persoonlijk heeft het onderzoek veel effect gehad op mijn manier van benaderen van leerlingen met a.s.s. Er was al een zekere kennis aanwezig (opgedaan door studiedagen en een cursus vanuit het steunpunt autisme) maar door het lezen van de literatuur is de kennis nu veel uitgebreider.

Een aandachtspunt voor persoonlijke ontwikkeling de komende tijd is de communicatie. Ik moet proberen om in anti-communicatie te praten en te denken. Dit is een attitude die je, je eigen moet maken en zal in het begin veel moeite kosten. Nadenken over wat je gaat zeggen en hoe je iets zegt moet iets van jezelf worden en dit kost tijd. Ik denk dat ik nu op een 5-je sta maar dit moet zeker een 7 of 8 worden. Doordat het resultaat van het onderzoek zo positief is ben ik van plan om het ook uit te breiden met spel. Spel is voor leerlingen met a.s.s. erg gecompliceerd. Ze krijgen binnen spel niet de tijd om door de vele zintuiglijke ervaringen (de puzzelstukjes) die via de zintuigen binnenkomen de samenhang te zien. Bovendien wordt een spel extra gecompliceerd door een aantal factoren, o.a.; de regels van het spel, de korte reactietijd op onverwachte situaties binnen een spel, het samenspel met anderen, de emoties die een spel oproept, enz. Toch, ondanks de moeilijkheid, zie ik het als een uitdaging om leerlingen met a.s.s. ook spelervaringen te laten opdoen d.m.v. verschillende spelen.

6.3 Reflectie op het onderzoek.

Dit onderzoek was voor mij de aanzet om mijn manier van benaderen van leerlingen met a.s.s. drastisch te wijzigen. Een andere benadering binnen de toestellessen bewegingsonderwijs zorgde voor een sterk verbeterde taakgerichtheid. De andere benadering is gebaseerd op een stuk kennisuitbreiding door het lezen van literatuur. De vergaarde kennis over leerlingen met a.s.s. zorgt niet alleen voor een andere benadering tijdens de gymles maar heeft ook een effect tijdens de dagelijkse omgang binnen school met deze leerlingen. Je realiseert je steeds meer dat ze altijd te maken hebben met autisme en niet alleen tijdens de gymles. Vooral in de communicatie ben ik me er bewust van geworden dat ik hier nog een ontwikkeling kan door maken.

Wij gymnastiekers zijn praktijkmensen, meer doeners dan denkers. Dit onderzoek heeft mij geleerd dat er ook een andere weg is. Eerst kennis vergaren, deze kennis omzetten in een praktische manier van werken die bij mij en mijn manier van lesgeven past en vervolgens toetsen of het inderdaad het beoogde effect heeft. Leerlingen met a.s.s. laten gymmen in anti-groepen is een oplossing maar mijn voorkeur gaat uit naar meedoen in de groepsles. Zeker nu passend onderwijs dichterbij komt en ook de basisscholen meer dan nu het geval is te maken krijgen met leerlingen met a.s.s. Voor mijn werk als ambulante begeleider is dit onderzoek een uitbreiding van mijn expertise geweest. Binnen onze dienst ben ik al de “deskundige” op het gebied van bewegingsonderwijs, m.r.t., motoriek en schrijven. Door dit onderzoek kan ik in de toekomst ook (vak)leerkrachten helpen om leerlingen met a.s.s. te begeleiden in de lessen bewegingsonderwijs.

Deze manier van werken heeft wel als effect dat ik mijn lessen van te voren nog meer overdenk. Factoren als; welke bewegingsarrangementen gebruik ik, welke opstelling, aantal keer dat elk onderdeel gedaan moet worden, enz. vergen meer organisatie dan voorheen. Daardoor zal ook de jaarplanning veranderen.

Volgend jaar zal nog veel tijd zitten in het maken van foto's van bewegingssituaties. Maar na verloop van tijd kan ik putten uit een archief van foto's.

Zoals elke vakleerkracht maakt je gebruik van standaard lessen. Lessen die elk jaar terugkomen omdat ze succesvol zijn. Door de nieuwe manier van benaderen van leerlingen met a.s.s. zullen deze lessen ook kritisch bekeken worden.

Het ligt in mijn aard dingen pas te doen als de death-line in zicht komt. Dit betekent dan vaak veel werk op het laatste moment. Bij het meesterstuk schrijven kende ik een zwakke start, deels door het excellent research programma en deels door mijn eigen aard. Nadat ik echt gestart was met onderzoeken (de praktijk) heb ik mezelf ertoe gedwongen om wekelijks eraan te werken. Achteraf heeft dit ervoor gezorgd dat ruimschoots ik op tijd klaar was en na het inleveren voor de meivakantie nog tijd genoeg had voor verbetering. Een leermoment voor mij is dan ook voortaan eerder te beginnen.

Ook was ik blij met mijn stagiaire van de A.L.O. Het gaf mij de gelegenheid om te observeren als zij les gaf. Zij gaf mij feedback, was kritisch en deelde ook in het succes. Omdat het erg gericht is op het bewegingsonderwijs, kon ik inhoudelijk met haar overleggen.

De critical friends hebben mij geholpen om alles op papier te zetten. Er waren veel onduidelijkheden maar met elkaar hebben we die opgelost en als wij er niet uit kwamen dan hadden we altijd nog de supervisor. Ook is een leermoment voor mij geweest dat je anderen nodig hebt om zelf te veranderen (om de aanpak van leerlingen met a.s.s. te verbeteren). Het gevaar van tunnelvisie ligt op de loer maar door gesprekken met stagiaire en critical friends wordt je blikveld wijder. Daarom zal ik in de toekomst ook vaker de mening van anderen vragen als ik iets wil veranderen omdat ik er niet tevreden over ben. Binnen school ben ik de enige die zich met bewegingsonderwijs bezig houdt. Er zijn binnen de stichting nog enkele vakleerkrachten werkzaam maar door veel wisselingen is het (nog) niet gelukt om regelmatig als een vakgroep bij elkaar te komen. Volgend schooljaar ga ik in ieder geval een start maken om regelmatig overleg te hebben.

Op zich ben ik me ervan bewust, dat ondanks het feit dat de benadering van leerlingen met a.s.s. erg succesvol was, er altijd leerlingen zijn die niet in staat zijn door hun autisme om mee te gymmen met de reguliere gymles. Toch pleit ik ervoor om niet bij voorbaat deze leerlingen in een autigroepje te plaatsen. Dit onderzoek leert mij dat je soms verrassende resultaten kunt behalen door het gewoon te doen.

Inclusie; uitgaan van mogelijkheden of onmogelijkheden?

Hoewel ik in mijn onderzoek verscheidene keren de link heb gelegd met inclusie vind ik het zo belangrijk dat ik er toch nog wat meer over wil zeggen.

Naast het feit dat ik vakleerkracht bewegingsonderwijs ben, ben ik ook ambulante begeleider. In de laatste hoedanigheid maakt ik inclusie bijna dagelijks mee. Vaak als een successtory maar soms (helaas) ook niet zo succesvol. Met een verwijzing naar het speciaal onderwijs (in dit geval z.m.l.k.) tot gevolg.

Bij de successtory tref je leerkrachten, klassenassistenten, handen in de klas, die er voor de volle 100% voor gaan. Leergierig zijn, mogelijkheden uitproberen, nieuwe wegen in slaan, zelf iets ontwikkelen, enz. Maar helaas, niet altijd is dit zo, waarbij het niet altijd aan de leerkracht ligt (soms is het gedrag van de rugzak leerling dusdanig dat verwijzen de enige mogelijkheid is). Maar.....je treft wel eens een leerkracht die er bij voorbaat van uitgaat dat het niet gaat lukken en dat dit kind eigenlijk in het speciaal onderwijs thuis hoort. Bij voorbaat een verloren missie!

E. Mijland (2008, p. 24) schrijft hierover in zijn hoofdstuk in "Inclusief denken en handelen in het onderwijs": *"Inclusie is een fundamentele keuze. In een inclusieve samenleving zorgen burgers voor elkaar. Mensen met een lichamelijke of verstandelijke beperking, kansarme allochtonen, alleenstaande moeders met bijstand worden bij de samenleving betrokken. Inclusie gaat uit van een krachtig idealisme: willen we een inclusieve maatschappij laten slagen, dan moeten wij radicale keuzes maken, durven dromen en met bezieling aan de slag gaan."*

Dit is natuurlijk mooi gezegd maar als het moet uitgaan van een krachtig idealisme dan is dit niet binnen de kortste keren in onze samenleving ingeburgerd. Bij een krachtig idealisme moeten alle neuzen dezelfde kant op staan en dat is op dit moment zeker nog niet het geval.

Binnen mijn onderzoek kom ik tot de conclusie dat leerlingen met a.s.s. goed taakgericht met de groepsles bewegingsonderwijs (toestellen) mee kunnen doen door een aantal specifieke maatregelen te gebruiken. Het visueel maken van de tijd, ruimte en activiteit maakte voor deze leerlingen een wereld van verschil. Als leerkracht binnen het speciaal onderwijs vind ik het mijn taak (daar wordt ik voor betaald) om **alle** leerlingen te onderwijzen op het gebied van het

bewegingsonderwijs. Binnen het bewegingsonderwijs op een inclusieve school moet die omslag (het idealisme) ook tot stand gebracht worden. M. Helder (2008, p. 56) zegt hierover: De praktijk van inclusief onderwijs hangt in hoge mate af van de invulling die de leerkracht eraan geeft.

Hij gebruikt de 3 uitgangspunten van Shaffner voor inclusie:

- *alle kinderen zijn gelijkwaardig; dit is de basis voor een democratische samenleving.*
- *Alle kinderen horen erbij; zo leren zij met hun leeftijdgenoten omgaan en samen leren.*
- *Alle kinderen hebben recht op goed onderwijs; inclusief onderwijs gaat ervan uit dat elk kind kan leren.*

Binnen het onderwijs is de leerkracht de centrale figuur waar alles om draait. Heel veel hangt van hem af. Inclusief onderwijs start bij de houding van de leerkracht.

M. Helder (2008, p. 57, 58, 59) onderscheidt drie vlakken: hij zet elk van deze vlakken in een cirkel die elkaar overlappen; cultuur, organisatie en leren.

De eerste twee wil ik verder niet bespreken (cultuur is al ter sprake gekomen) maar wel de laatste; leren.

Hij onderscheidt hier; visie op leren, leren van kinderen, leren van leerkrachten.

In mijn onderzoek ben ik door het lezen in de literatuur veel te weten gekomen over het leren en de behoeften van leerlingen met a.s.s. Dit heb ik vertaald naar mijn toestellessen en met succes. Dit onderzoek was voor mij de aanleiding om het te gaan doen. Nu ik klaar ben denk ik waarom heb ik dit niet eerder gedaan. Binnen inclusief onderwijs zullen leerkrachten ook een houding moeten ontwikkelen om onderzoekend bezig te zijn. Hoe leert de leerling en wat zijn de behoeften en daar adequaat op leren inspelen. Daar helpt een methode niet mee. Dat betekent dat je actief gaat zoeken naar nieuwe wegen en die gaat uitproberen en bij succes gaat toepassen.

Vandaar dat ik denk, dat inclusie niet een kwestie is van nu gaan we het doen maar eerder een kwestie van jaren om de cultuuromslag tot stand te brengen. Tot dan moeten we genieten van "kleine" succesjes. Maar bedenk vele kleine succesjes helpen wel om het grote succes tot stand te brengen (inclusie).

Literatuurlijst.

Boeken;

Bergkamp J., Bruggen B. van der, Heerink I., Helder M., Logtenberg H., Loonstra J.H., Mijland E., Ridder M.J. de, Schilthuis H., Vonck W., (2008). *Inclusief denken en handelen in het onderwijs*. Antwerpen – Apeldoorn. Garant.

Bruin, C. de (2005). *Geef me de vijf. Een praktisch houvast bij de opvoeding en begeleiding van kinderen met autisme*. Wijnbergen. Graviant.

Booth T. en Ainscow M. (2007). *Index voor inclusie. Werken aan leren en participeren op school*. Tilburg. Garant.

Zwijnenburg I., Straasheijm M., Sluis I. v.d. CED groep (2006). *Wijzer onderwijs Autisme*. Rotterdam. Uitgeverij Partners.

Gerland G. (2005). *Een echt mens. Autobiografie van een vrouw met autisme*. Uitgeverij Pandora.

Kallenberg T., Koster B., Onstenk J., Scheepma W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen. Thieme Meulenhoff.

Notbohm E. (2007). *10 Dingen die je moet weten over kinderen met autisme*. Uitgeverij Pica.

Ott I. (2006). *Autigym*. Alkmaar. Uitgegeven in eigen beheer.

Pijning H.F. (1978). *Motoriek en leren*. Groningen. Wolters-Noordhoff.

Stroes H., Gelder jr W. van (1991). *Basislessen bewegingsonderwijs. Deelschoolwerkplan en de praktijk*. Amersfoort/Leuven. Acco

Stroes H., Gelder jr. W. van (2002). *Leerlingvolgsysteem bewegen en spelen. Over observeren, registreren en extra zorg*. Maarssen. Elsevier.